DOCUMENT RESUME

ED 284 443 FL 016 835

AUTHOR	Barrera, Maria; Rosenberg, Graciela
TITLE	hablar a leer y a escribir. Cuadernos para el entrenamiento hablar a leer y a escribir . Cuadernos para el entrenamiento de maestros de educacion bilingue. Cuardernos 1, 2 y 3, Serie D. (Teaching Listening, Speaking, Reading, and Writing. Training Packets for Bilingual Teachers. Packets 1, 2, and 3, Series D.)
INSTITUTION	Dallas Independent School District, Tex. Dept. of Research and Evaluation.
SPONS AGENCY	Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs (ED), Washington, D.C.
PUB DATE	82
NOTE	205p.
PUB TYPE	Guides - Classroom Use - Guides (For Teachers) (052)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS	*Bilingual Education; Educational Objectives; Elementary Education; English (Second Language); *Language Skills; Listening Skills; Oral Language; Reading Instruction; Second Language Instruction; *Spanish; Teaching Guides; Teaching Methods; Vocabulary Development; Writing Instruction

ABSTRACT

This teacher training guide includes three major units that deal with the teaching of listening, speaking, reading, and writing skills in Spanish in the bilingual classroom. Each packet includes objectives, materials, and activities that help develop and promote students' receptive and productive skills. Other major topics covered include: the elements of language, including prosody, orthography, analogy, syntax, and semantics; aspects of oral language and activities for its development, including conversations, games, use of pictures and drawings, dramatization, and improvised dialogs; and methodology of reading, including syntactic methods, phonetic methods, onomatopeic methods, analytical and global methods, eclectic procedures and the experiential approach. Transparencies for each method are included. (TR)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED284443

Cuadernos para el entrenamiento de maestros de educación bilingüe

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

EDAC

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Cuardernos 1,2, y 3
Serie D

FL016835

Evaluation Dissemination and Assessment Center

Educación para el trabajo

2

El enseñar a escuchar,

a hablar, a leer y a escribir

The project reported herein was performed pursuant to a Grant from the U.S. Department of Education, Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs. However, the opinions expressed herein do not necessarily reflect the position or policy of the U.S. Department of Education, and no official endorsement of the U.S. Department of Education should be inferred.

This publication was printed with funds provided by Title VII of the Elementary and Secondary Education Act of 1965, as amended by Public Law 95-561.

Published by
Evaluation, Dissemination and Assessment Center—Dallas
Dallas Independent School District
Dallas, Texas 75204
(214) 742-5991

COPYRIGHT © 1982

El enseñar a escuchar,
a hablar, a leer y a escribir

desarrollado por

María Barrera, Ed.D.

TEXAS A & I UNIVERSITY

KINGSVILLE, TEXAS

AND

Graciela Rosenberg, Ed.D.

PAN AMERICAN UNIVERSITY

BROWNSVILLE, TEXAS

INDICE

CUADERNOS PARA EL ENTRENAMIENTO DE MAESTROS DE EDUCACION BILINGÜE xi

Introducción 1

CUADERNO I FUNDAMENTOS DE LA LECTURA EN ESPAÑOL. 3

I. Destrezas de escuchar y hablar 5

Objetivo 5

Materiales 5

Actividades 5

Lectura--Destrezas de escuchar y hablar 6

II. Metodología de la lectura en español 11

Objetivo 11

Materiales 11

Actividades 11

Lectura--Metodología de la lectura 12

III. Alcance y secuencia de las destrezas del lenguaje y lectura 14

Objetivo 14

Materiales 14

Actividades 14

Lectura--Alcance y secuencia del lenguaje y las destrezas de lectura 15

Gráficas de alcance y secuencia 17

CUADERNO II EL ENSEÑAR A ESCUCHAR Y HABLAR 29

DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL
Bosquejo de contenido 31

I. Filosofía y razonamiento 33

Objetivo 33

Materiales 33

Actividades para los estudiantes 34

Transparencia I - Desarrollo del habla 35

A. Desarrollo del lenguaje 36

Transparencia II - Secuencia del desarrollo del lenguaje según María Montessori 39

B. La importancia del desarrollo del lenguaje oral para los niños que hablan español 40

Transparencia III - Conducta de una maestra para fomentar el desarrollo del lenguaje oral 42

C. Enseñanza del lenguaje oral. 43

II. Destrezas para el desarrollo del lenguaje oral 44

Objetivo 44

Materiales 44

Actividades para los estudiantes 45

Transparencia I - Destrezas para el desarrollo del lenguaje oral 46

A. Escuchar 47

Transparencia II - Niveles auditivos 48

B. Niveles auditivos 49

Transparencia III - Procedimiento del desarrollo de la comprensión 51

C. Comprender 52

Transparencia IV - Procedimiento de la expresión oral 53

D. Expresión oral 54

Transparencia V - Metas para proyectar actividades del habla 55

Transparencia VI - La enseñanza del vocabulario 56

E. Vocabulario 57

Transparencia VII - Problemas relacionados con la enseñanza del vocabulario 58

Discusión de los problemas en la enseñanza del vocabulario 59

III. Análisis del lenguaje 61

Objetivo 61

Materiales 61

Actividades para los estudiantes 62

Transparencia I - Elementos del lenguaje 63

A. Prosodia 64

B. Ortografía 65

C. Analogía 65

D. Sintaxis 67

E. Semántica 67

Transparencia II - Partes de la oración 68

IV. Diagnóstico del lenguaje oral 69

Objetivo 69

Materiales 69

Actividades para los estudiantes 70

Transparencia I - Aspectos del lenguaje que deben ser diagnosticados 71

A. Aspectos del lenguaje 72

Transparencia II - Contenido del programa de recuperación 74

B. Contenido de un programa de recuperación 75

Transparencia III - Procedimiento para la recuperación 76

C. Procedimiento a seguir 77

V. Actividades para el desarrollo del lenguaje oral 78

Objetivo 78

Materiales 78

Actividades para los estudiantes 79

A. Conversación 80

B. Juegos 85

C. Uso de retratos o dibujos 86

D. Dramatización 87

E. Diálogos improvisados 89

CUADERNO III LECTURA Y ESCRITURA EN ESPAÑOL 91

I. Desarrollo del lenguaje oral 93

Objetivo 93

Materiales 93

Actividades 93

A. Programa de Alcance y secuencia 95

Transparencia I - La enseñanza del vocabulario 97

B. Desarrollo del lenguaje 98

C. Diagnóstico del lenguaje oral 101

II. Lectura en español 102

Objetivo 102

Materiales 102

Actividades 102

Transparencia I - Programa motriz 103

A. Programa motriz 104

Transparencia II - Habilidades perceptivo-motrices 106

B. Habilidades perceptivo-motrices 107

C. Discusión sobre las destrezas de aprestamiento 114

D. Fonética 115

III. Pre-escritura, escritura, composición 118

Objetivo 118

Materiales 118

IV. Metodología 124

Objetivo 124

Materiales 124

Actividades 124

Transparencia I - Métodos sintéticos de lectura 125

Transparencia II - Etapas de los métodos fonéticos 126

Transparencia III - Método onomatopéyico 127

Transparencia IV - Métodos de lectura analíticos 128

Transparencia V - Etapas de los métodos globales 129

A. Métodos de lectura 130

Transparencia VI - Etapas del procedimiento ecléctico 133

B. El método ecléctico para el aprendizaje de la lectura 134

C. El método de lectura a base de las experiencias 135

Transparencia VII - Destrezas del reconocimiento de palabras 138

D. Destrezas de reconocimiento de palabras 139

Bibliografía 144

Lectura--Methodologies: Reading in Spanish 145

V. Comprensión 180

Apéndice 181

La ortografía 183

CUADERNOS PARA EL ENTRENAMIENTO DE MAESTROS DE EDUCACION BILINGÜE

Los cuadernos para el entrenamiento de maestros de educación bilingüe desarrollados por el "Center for the Development of Bilingual Curriculum-Dallas" se dirigen a cinco amplias áreas de necesidad en el campo de la educación bilingüe:

Serie A: Planeamiento, ejecución y evaluación del programa bilingüe

Serie B: Adquisición de destreza idiomática, evaluación y conducta comunicativa.

Serie C: La enseñanza de las matemáticas, ciencias y estudios sociales

Serie D: El enseñar a escuchar, a hablar, a leer y a escribir

Serie E: El logro de la participación de los padres

Estos materiales están elaborados con el fin de utilizarse en instituciones universitarias, en centros de servicios pedagógicos y en distritos escolares locales que tengan programa de entrenamiento para maestros. Fueron desarrollados con la ayuda de expertos en los campos pertinentes a la educación bilingüe y del entrenamiento de maestros.

La Serie A trata del tema crítico del planeamiento, ejecución y evaluación eficaz de programas de educación bilingüe. Se incluyen muestras de instrumentos de evaluación e indicaciones para su uso. La Serie B contiene información sobre el estado actual de las teorías e investigaciones que conciernen a la educación bilingüe, a la adquisición de un segundo idioma y a la capacidad de comunicación, así como a modelos de enseñanza y técnicas de evaluación que reflejan dichas teorías e investigaciones. La Serie C, presenta contenido, métodos y materiales para la enseñanza eficaz en las áreas de contenido de materia de matemáticas, ciencias y estudios sociales. Se incluye vocabulario técnico así como información sobre aquellos aspectos que raramente se tratan en cursos básicos para estudiantes monolingues de las

diferentes materias académicas. La Serie D presenta el área de contenido de artes del lenguaje, específicamente conocimientos y destrezas esenciales para enseñar a escuchar, a hablar, a leer y a escribir en el aula bilingüe. El contenido de la Serie E, está diseñado para llevar a cabo una participación eficaz de los padres dentro del sistema escolar y para el desarrollo de las destrezas y conocimientos inherentes al proceso de tomar decisiones.

Cada cuaderno de la serie contiene una "Edición para el maestro" y una "Edición para el estudiante". En general, el material para el maestro incluye objetivos para la actividad de aprendizaje, requisitos previos, procedimientos sugeridos, vocabulario o glosario de terminología bilingüe, bibliografía, e instrumentos de evaluación, así como todo el material correspondiente a la "Edición del estudiante". Los materiales del estudiante pueden comprender tareas del lectura, casos de estudio, reportes escritos, trabajos fuera del aula u otro contenido pertinente. Los procedimientos de enseñanza pueden incluir la observación en la clase, la enseñanza por medio de los alumnos, seminarios, conferencias o pequeñas sesiones de enseñanza.

El siguiente cuadro ilustra las áreas de capacidad, idiomas y población a servir.

AREAS DE CAPACIDAD, IDIOMA DE INSTRUCCION
Y POBLACION ESTUDIANTIL A SERVIR

	AREAS DE CAPACIDAD	IDIOMA	POBLACION A SERVIR
SERIE A.	Planeamiento, ejecución y evaluación del programa bilingue	inglés	Para supervisores primordialmente
SERIE B.	Adquisición de destreza idiomática, evaluación y conducta comunicativa	español/ inglés	Para maestros y supervisores primordialmente
SERIE C.	La enseñanza de las matemáticas, ciencias y estudios sociales	español/ inglés	Para maestros y para profesionales primordialmente
SERIE D.	El enseñar a escuchar, a hablar, a leer y a escribir	español/ inglés	Para maestros y para profesionales primordialmente
SERIE E.	El logro de la participación de los padres	español	Para maestros, padres y enlaces con la comunidad primordialmente

Además de los materiales descritos, este Centro ha desarrollado un Sistema de administración destinado para utilizarse en conexión con los cuadernos de las series. También están disponibles cuatro cuadernos de entrenamiento con materiales prácticos que los estudiantes que entrenan para maestros pueden llevar a casa o al salón de clase.

El diseño de los materiales toma en cuenta los diferentes niveles de aprovechamiento linguístico en español y los diversos niveles de conocimiento y preparación académica a través de la selección de tareas y procedimientos. Se provee una variedad de métodos para poner a prueba la información y las destrezas enseñadas en situaciones reales o simuladas, conjuntamente con los procedimientos que permiten al instructor llenar las necesidades y estilos de aprendizaje individuales. En general, los materiales son adaptables como fuentes de información sobre tópicos o como complementos a otros materiales, textos o programas de estudio. Estos materiales proveen un modelo que los aprendices de maestro pueden imitar en sus propias aulas.

Se espera que los maestros universitarios encuentren estos materiales de interés y que les sean útiles en la preparación de mejores maestros para el aula bilingüe.

INTRODUCCION

Al desarrollar las partes integrantes de este volumen, se tomó en consideración el idioma en que estas deberían ser escritas, ya que están destinadas a las aulas bilingües. También se tomó en cuenta la disponibilidad de materiales tales como lecturas y textos de información sobre las cuatro áreas del lenguaje, para determinar en qué idioma había una mayor carencia de ellos. En vista de que en estas cuatro áreas los materiales en español son limitados, los cuadernos 2 y 3, Desarrollo del lenguaje oral y Lectura y escritura en español, fueron desarrollados en español. Estos son básicamente materiales de enseñanza que suministran al instructor de maestros información en español necesaria para enseñar en este idioma. El cuaderno I, Fundamentos de la lectura en español, fue escrito en inglés pero fue traducido al español para dar consistencia a este volumen.

El material incluido en este volumen trata sobre las limitaciones de los estudiantes con destreza limitada en el inglés. Estos estudiantes conocen algo de inglés aunque su destreza en el idioma es limitada. A los niños que recientemente han llegado de Latinoamérica y quienes no han tenido ninguna instrucción en el idioma inglés, se les puede y debe considerar como que no lo hablan. De esta manera, el presente volumen necesariamente refleja la metodología que se usa en la enseñanza del inglés como segunda lengua, la cual es diferente en filosofía y racionalización de la metodología que se usa para enseñar a los estudiantes con destreza limitada en el inglés.

Estos materiales para entrenamiento se presentan en una forma

práctica utilizando transparencias para discusión de puntos sobresalientes. El instructor puede asignar lecturas adicionales y/o actividades de acuerdo a la situación particular, a su relación con el plan de estudios, y a las necesidades y características individuales de los maestros en entrenamiento.

Cuaderno I

Fundamentos de la lectura en español

Plan de Estudio

I. Destrezas de escuchar y hablar

Objetivo: Comprensión de la racionalización para la enseñanza de las destrezas de escuchar y hablar en español.

Materiales: Libros de texto a nivel universitario sobre el desarrollo de las habilidades de escuchar y hablar (desarrollo del lenguaje oral).

Libros de texto a nivel universitario sobre el desarrollo del lenguaje en español.

Guías para planes de estudio.

Libros de texto en español para niños.

Actividades: Proyectos de investigación sobre la importancia del desarrollo del lenguaje oral (desarrollo de las destrezas de escuchar y hablar).

Lecturas sobre el desarrollo del lenguaje en el primer idioma.

Desarrollo de las gráficas de alcance y secuencia de las destrezas de escuchar y hablar.

Actividades útiles para desarrollar las destrezas de escuchar y hablar.

DESTREZAS DE ESCUCHAR Y HABLAR

Las destrezas de escuchar y hablar el idioma español deben ser enseñadas a los niños que tienen el español como idioma dominante o los que tienen destreza limitada en inglés. En este aspecto no se puede hacer suficiente énfasis ya que los maestros y algunas veces las autoridades escolares han tomado la actitud de que esta enseñanza no es necesaria. Estas dos destrezas básicas son tan necesarias para el niño de habla hispana como lo son para el niño de habla inglésa. La diferencia consiste en que el niño de habla hispana debe adquirir estas dos destrezas primero en español, el cual es el idioma que él sabe y entiende mejor.

Las cuatro destrezas básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir deben ser enseñadas a las personas linguísticamente diferentes en el orden básico establecido. Esto no quiere decir que una de las destrezas tiene que ser enseñada completamente aislada antes que las otras sean introducidas. Sin embargo, esto significa que, escuchar y hablar tienen que ser enseñadas en ese orden antes que se introduzca la lectura y la escritura, y que un cierto grado de destreza en el escuchar y hablar tiene que ser evidente antes que las otras dos destrezas sean enfatizadas.

El desarrollo de las destrezas de escuchar y hablar en español, deberá incluir la misma enseñanza del lenguaje básico que ordinariamente se enseña en inglés. La única diferencia es que el niño adquirirá las destrezas en español. Por ejemplo, si el niño aprende a identificar oralmente el nombre de los colores en inglés, así debe también, aprender el nombre de los mismos en español. El hecho de que el niño ya habla español no significa de ninguna manera que él conoce los nombres de los colores y no necesita de ninguna ayuda. Lo mismo se aplica a otros ejemplos y nombres en el medio ambiente.

Otro aspecto muy importante de la enseñanza de las destrezas de escuchar y hablar, es el grado de pureza y corrección del lenguaje que el niño trae a la escuela. De vez en cuando parece existir una gran preocupación acerca de la pureza del idioma español. Por alguna razón frecuentemente se expresa que estos niños no hablan español porque no es correcto y puro. Hay muchas respuestas a esta clase de preocupación; sin embargo, lo más importante de recordar es el hecho de que estos niños hablan un idioma que es totalmente aceptable y útil en su medio ambiente inmediato. Esto no quiere decir que el lenguaje que ellos ya poseen deba dejarse así o que deba ser mejorado. Lo que significa es que las destrezas de escuchar y hablar deben ser enfatizadas para que en esta forma los niños aprendan a escuchar y a hablar el lenguaje de los libros de texto que ellos encontrarán por necesidad. Es entonces responsabilidad del maestro de ver que el lenguaje sea aprendido en la forma más correcta posible, pero no haciendo sentir a los niños que su marco de referencia es nulo y vacío. Esto debe ser hecho con gran cuidado y responsabilidad de parte del educador. Uno debe recordar que pocas personas en el mundo, o tal vez ninguna, hablan cualquier idioma en forma absolutamente aceptable. Un lenguaje puro y correcto implicará la ayuda de un proceso de educación pero siempre contendrá y guardará las características regionales únicas de un lugar y época en particular. Esto debe ser aceptado por todos los interesados en la enseñanza de idiomas. Una vez que lo anterior sea aceptado, se puede proceder a la enseñanza y aprendizaje del idioma. Al terminar el tiempo estipulado, el niño habrá logrado un nivel aceptable de corrección en el idioma.

A continuación se dan ejemplos de patrones de lenguaje que necesitan ser corregidos. Muchos otros pueden ser incluídos:

. plantano - plátano

. vide - ví

. asina (ansina) - así

. truje - traje

. pa' - para

. 'onde - donde

. sepo - se

. traiba - traía

. trinche - tenedor

. vistas - cine

. silleta - silla

Aunque la lista dada incluye palabras arcaicas en naturaleza y que no son aceptadas ahora, el tiempo quizá venga en el cual otras palabras reemplacen las palabras que son aceptadas ahora. No existe una garantía absoluta de que estas palabras o cualquier otras, para ese caso, puedan resistir la prueba del tiempo. Todo lo que uno necesita recordar es que actualmente éstas son las palabras aceptadas y por esto deben ser enseñadas en forma correcta.

Un aspecto importante de la enseñanza del lenguaje es el proceso de diagnóstico. Este proceso ayuda al maestro a enseñar y al niño a aprender algo significativo. El maestro necesita diagnosticar y prescribir para que el máximo aprendizaje tome lugar. Esto es especialmente verdadero en los casos cuando el maestro tiene a su cargo niños identificados como LEP,* ya que estos niños tienen necesidades especiales que deben ser tratadas.

Las destrezas de escuchar y hablar son un prerrequisito necesario para la lectura y la escritura. Estas dos destrezas deben ser primero enseñadas en un sentido más global ya que ellas incluirán un proceso de nombrar y modelar necesario para tareas eventuales de lectura. Esto incluirá todos los nombres tales como colores, números, animales, utensilios para comer,

*Limited English Proficiency (Destreza limitada en inglés)

partes del cuerpo, etc. Al mismo tiempo, se estará enseñando a los niños a seguir direcciones y la destreza de comprensión oral. Escuchar y reaccionar a historias con un sistema de señales adecuado conducirá normalmente al mismo desarrollo de destrezas apropiado al proceso de la lectura.

La destreza de comprensión oral asociada con las historias o eventos preparará eventualmente a los niños para leer más efectiva y eficientemente. Esta enseñanza debe ser consecutiva en forma tal que los niños adquieran las destrezas básicas necesarias para funcionar en un contexto de lectura. Los niños pueden y deben ser expuestos a predecir, encontrar información en una historia que fue leída o en un cuadro, organizar historias o eventos en secuencia, recordar tareas desde lo más simple a lo más complejo, y evaluar por varios medios información y material leído oralmente.

Las tareas de comprensión oral ayudarán a preparar al niño para leer la página impresa. Estas son tan importantes en español como lo son en inglés. Es quizá más crucial para el niño que es LEP o que tiene el español como idioma dominante que estas destrezas sean enseñadas primero en español, ya que éste es el idioma que él comprende más adecuadamente. El proceso mental que toma parte en el desarrollo de las destrezas de comprensión se transferirá, sin ninguna duda, de español a inglés. Se necesita alguna investigación para valorar, primero el desarrollo de la destreza de comprensión en español y luego en inglés y así determinar el grado de transferabilidad. Este tipo de investigación sería una contribución de mucho valor para este campo.

Una última área que necesita ser discutida es la necesidad de enseñar el lenguaje del libro de texto primero en un contexto oral, antes de presentarlo en la página impresa. En otras palabras, los patrones de vocabulario y lenguaje incorporados en los libros de lectura, deberán ser presentados primero oralmente para que el niño experimente los aspectos

formales del lenguaje como aparecen en los textos de lectura. Esto necesita ser hecho antes de que todo el texto sea introducido y/o antes de cada historia. No se puede suponer que el niño estará familiarizado con todos los patrones de vocabulario y lenguaje en cualquier texto dado. Esto deberá servir como un proceso de preparación mental tanto desde un punto de vista mental como de destrezas.

Plan de Estudio

II. Metodología de la lectura en español

Objetivo: Crear un conocimiento de la racionalización y el foco de la metodología de la lectura en español.

Materiales: Textos a nivel universitario sobre la metodología de la lectura en español e inglés.

Libros de texto de niños para lectura en español.

Guías del plan de estudio.

Actividades: Lecturas de revistas sobre metodología de la lectura.

Investigación en métodos de lectura en español. Esta información puede ser obtenida de cualquier edición extranjera de manuales o guías para maestros. Estas son ricas fuentes de información.

Análisis comparativo de los métodos de lectura en español e inglés.

Racionalización para la enseñanza de lectura en español para LEP y niños cuyo idioma dominante es el español.

METODOLOGIA DE LA LECTURA

Las metodologías para enseñar a leer son básicamente las mismas en cualquier idioma. Pueden haber diferencias debidas a la naturaleza de cada idioma. Para la lectura en español un enfoque fonético en la etapa inicial parece ser el más popular. Esto se debe principalmente a las cualidades fonéticas y a la naturaleza de este idioma. Su efectividad está abierta a discusión, ya que parece estar en oposición directa a cómo el niño percibe las unidades pequeñas y más grandes del lenguaje. La querella de los métodos, escrito por Berta Braslavsky, similar al libro de Chall The Great Debate, es una excelente fuente de información que suministra una visión clara del pro y el contra de la metodología de la lectura en español. Aunque éste no propone uno de los métodos en particular, sí proporciona diferentes racionalizaciones acerca de cada uno. Todos los maestros bilingües de lectura debieran leerlo. La Editorial Kapeluz de la Argentina es la casa editora.

Al escoger la metodología para la enseñanza de la lectura en español, el enfoque ecléctico parece ser el más razonable, ya que este utiliza una combinación de métodos que toman en cuenta los diferentes aspectos del desarrollo de destrezas en la lectura. El desarrollo de las destrezas fonéticas puede ser enfatizado inicialmente, pero en el contexto de una lectura inmediata. Esto capacita al niño a comenzar a leer inmediatamente por medio del contínuo análisis fonético de las correspondientes relaciones entre los sonidos y los símbolos. Esto podría implicar una dependencia en la fonética; sin embargo, si se estructura cuidadosamente, la fonética puede disminuirse lentamente a la vez que el significado se torna más importante. Si se maneja cuidadosamente, los

resultados deberán ser mejores que los esperados. A pesar de eso, muchas veces los maestros tienden a envolverse mucho en la fonética olvidando que debe obtenerse significado de la página impresa. Esto se puede entender fácilmente, ya que la experiencia nos demuestra que los niños memorizan los sonidos y por ésto muestran un éxito inmediato en la situación enseñanza/aprendizaje. El significado se deja a un lado. Cabe repetir que el enfoque ecléctico es mejor cuando usando la fonética como una ayuda para el aprendizaje de la lectura y no como el objetivo de la misma. Sin embargo, los maestros eficaces usualmente obtienen buenos resultados con cualquier método.

Plan de Estudio

III. Alcance y secuencia de las destrezas de lenguaje y lectura.

Objetivo: Capacitar al estudiante para adquirir un conocimiento y comprensión del alcance y secuencia del desarrollo de las destrezas en el lenguaje y la lectura.

Materiales:

Libros de texto de lectura elementales

Guías y manuales para maestros

Guías del plan de estudio

Cuadernos de trabajo de lectura

Actividades:

Análisis de la gráfica de alcance y secuencia incluida en este volumen.

Desarrollo de una gráfica de alcance y secuencia como proyecto de clase.

Análisis de las gráficas de alcance y secuencia en los libros de texto--comparación e identificación de las destrezas.

Análisis comparativo de las pericias enseñadas en español e inglés.

Desarrollo de materiales para una destreza--estos deberán ser los materiales necesitados para enseñar una destreza a un grupo de niños y deberán contener ayudas visuales y recursos manipulativos.

ALCANCE Y SECUENCIA DEL LENGUAJE Y LAS DESTREZAS DE LECTURA

Las siguientes gráficas son incluidas con el propósito de familiarizar al lector con el significado de las gráficas de alcance y secuencia del lenguaje y la lectura. Las gráficas fueron obtenidas de un manual publicado por el Dissemination and Assessment Center for Bilingual Education, Region XII, Austin, Texas. (Barrera, María. Bilingual Program Implementation - A Handbook for Teachers and Administrators Austin, Texas: DACBE, 1978). Las gráficas fueron desarrolladas por maestros que estaban trabajando como profesores bilingües en la escuela Zavala en Austin, y en la escuela elemental Lockhart en Lockhart, Texas. La información fue recogida durante los primeros años de la década del setenta, cuando los maestros examinaron textos de lectura publicados en los Estados Unidos y en diferentes países extranjeros. Esto les hizo posible obtener una lista de pericias que ellos creyeron debieran ser incorporadas en cualquier programa de lectura en español. Ya que en este tiempo no existían gráficas de alcance y secuencia fácilmente disponibles, éste fue un primer esfuerzo que contribuyó grandemente a los esfuerzos iniciales del desarrollo de programas.

Actualmente, todas las series de lectura publicadas en los Estados Unidos contienen cuadros de alcance y secuencia que incluyen información pertinente relacionada con la serie. Estos son muy útiles para el profesor, ya que contienen una lista de las destrezas enseñadas en los libros de texto.

Figura 4.1
Vision Esquemática: Lectura y Artes del Lenguaje en Español
Kindergarten a 6°. Grado

Motriz	Visual	Fonética/ Auditiva	Lectura a primera vista	Comprensión (Escuchar-Leer)	Lenguaje (Gramática-Mecánica)	Lenguaje Oral
Grueso: Desarrollo de la coordinación del cuerpo (músculos grandes) Fino: desarrollo de la coordinación ojo-mano (músculos pequeños)	Discriminación visual: formas, colores, letras, palabras Memoria visual: formas, colores, letras palabras Destrezas vismotrices: Trazar, completar formas; escribir letras, escribir nombres, escribir palabras, frases, oraciones	Sonido a dibujo Sonido a símbolo Sonido a sílaba y sílabas Vocales: a,o,e, u,i Consonantes: m,p, n, l, s, v, t, ñ, b, f, r, d, j, c, q, ce-ci, z, ga-go-gu, ge-gi, h, ch, y, ll, k, r, rr, gue-gui, gue-gui Combinaciones: bl, cl, fl, gl, pl, tl, br, cr, dr, fr, gr, pr, tr Diptongos: aa, oa, ea, ua, ia, ya, ao, oo, ee, uo, io, yo, ae, oe, eu, ue, ie, ya, au, ou, ei, ui, iu, yu, ai, oi, ey, uy, ii, yi, ay, oy	Reconocimiento de palabras: en contexto Significado a primera vista: Leer para encontrar significado Escritura creativa: experiencia del lenguaje	(Medida por expresión oral o escrita) Comprender y seguir direcciones Hacer dibujos para ilustrar una historia Poner en orden correcto los eventos en una narración: dibujos u oraciones Anticipar eventos Asociar palabras y frases con dibujos Recordar detalles en una narración Identificar emociones y sentimientos generales de un párrafo o dibujo. Obtener la idea principal Resumir eventos	Alfabeto Puntuación Empleo de mayúsculas y minúsculas Consonantes: inicial, medial, final Singular y plural Masculino/femenino Artículos Sustantivos propios y comunes Pronombres Sinónimos Opuestos Comparaciones: superlativos y diminutivos Palabras simples y compuestas Prefijos y sufijos Palabras simples y derivadas	*Cultura* Compartir y discutir experiencias Escuchar historias, canciones, dichos, poemas, adivinanzas, trabalenguas Contar historias Creatividad dramática Desarrollar relaciones entre hablar, escribir y leer Libros de lectura Rimas Desarrollar el conocimiento de vocabulario común Expandir el vocabulario

Figura 4.1
(continuación)

Motriz	Visual	Fonética/ Auditiva	Lectura a primera vista	Comprensión (Escuchar-Leer)	Lenguaje (Gramática-Mecánica)	Lenguaje Oral
		Triptongos: aoi, aui, aia, aio, aie, oia, oie, eea, eia, uae, uau, uia, iao, ioa, ioe, iou, ioi, iea, ieu		Escuchar una historia y contestar preguntas acerca de ella Leer una historia y contestar preguntas acerca de ella Diferenciar entre lo real y lo simulado Comparar y contrastar personajes en una historia Indentificar las relaciones de causa y efecto Hacer oraciones combinando frases y/o palabras Conclusión Desembrollar oraciones Repetir: parafrasear	Abreviaturas Conjugación: presente, pasado, futuro Acentos Adjetivos Concordancia entre adjetivo y sustantivo Adverbios Dictado Rimar Mecánica de la escritura de letras	(los niños deberán ser enseñados a leer en el idioma que ellos hablan). ELS/SSL Comprender la importancia de aprender un segundo idioma Desarrollar un conocimiento de la cultura de la gente de habla inglesa e hispana. Distinguir y reproducir los sonidos del inglés y del español. Transferencia: Patrones del lenguaje, discriminación auditiva Expresiones idiomáticas *Arte del lenguaje en español* Reforzar el vocabulario y estructura en español por medio de conversaciones dirigidas

Figura 4.1
(continuación)

Motriz	Visual	Fonética/ Auditiva	Lectura con la vista	Comprensión (Escuchar-Leer)	Lenguaje (Gramática-Mecanica)	Lenguaje Oral
						Discutir experiencias para aumentar en los niños el conocimiento y apreciación de ambas culturas. Actividades en español que presentan conceptos que serán reforzados en inglés.

Figura 4.2
Lectura y Artes del Lenguaje en Español
por Grado - Kindergarten a 6°

Motriz	Visual	Fonética/ Auditiva	Lectura a primera vista	Comprensión (escuchar-leer)	Lenguaje (Gramática-Mecánica)	Lenguaje Oral
Grueso: desarrollar coordinación del cuerpo (músculos grandes) K Fino: desarrollar coordinación ojo-mano (músculos pequeños)	Discriminación visual: formas, colores, letras, palabras Memoria visual: formas, colores, letras Destrezas visomotrices: completar formas, escribir el nombre	Sonido a dibujo Sonido a símbolo Vocales Consonantes	Experiencia del lenguaje Reconocer el nombre	(Medida por la expresion oral o escrita) Comprender y seguir direcciones Ilustrar una historia con dibujos Ordenar correctamente eventos en una narración: dibujos, oraciones Anticipar eventos	Alfabeto	*Cultura* Compartir y discutir experiencias Escuchar historias, poemas, canciones, dichos, trabalenguas, adivinanzas Contar historias Creatividad dramática
Grueso: Desarrollar coordinación del cuerpo (músculos grandes) 1 Fino: desarrollar coordinación ojo-mano (músculos queños)	Discriminación visual: formas, colores, letras, palabras Memoria visual: formas, colores, letras palabras. Destrezas visomotrices: trazar; completar formas; escribir palabras, frases, oraciones	Vocales Sonido a símbolo Sonido a dibujo Sonido a sílaba	Reconocer palabras: en contexto Significado a la vista: leer para obtener significado Escritura creativa: experiencia del lenguaje	Asociar palabras y frases con dibujos Recordar detalles de una narración Identificar emociones y sentimientos generales de un párrafo o un dibujo Obtener la idea principal Resumir eventos	Mecánica de la escritura de letras Alfabeto Puntuación Empleo de mayúsculas y minúsculas: Consonantes: inicial, medial, final Singular y plural Masculino/femenino Artículos	Desarrollar las relaciones entre hablar, leer y escribir Libros de lectura Rimas Desarrollo del conocimiento de vocabulario común Expandir vocabulario (Los niños deberán ser enseñados a leer en el idioma que ellos hablan).

Figura 4.2
(continuación)

Motora	Visual	Fonética/ Auditiva	Lectura a primera vista	Comprensión (escuchar-leer)	Lenguaje (Gramática-Mecánica)	Lenguaje Oral
				Escuchar una historia y contestar preguntas acerca de ella	Dictado Rimar	ESL/SSL Entender la importancia del aprendizaje de un segundo idioma.
Grueso Fino 2		Vocales Consonantes Combinaciones Diptongos	Reconocimiento de palabras: en contexto Significado a la vista: Lectura para obtener significado. Escritura creativa: experiencia del lenguaje.	Leer una historia y contestar preguntas acerca de ella Diferenciar entre lo real y lo simulado Comparar y contrastar personajes en una historia Identificar relaciones de causa y efecto Hacer oraciones combinando frases y/o palabras Desembrollar oraciones	Mecánica de la escritura de letras Dictado Nombres propios y comunes Pronombres Sinónimos Opuestos Comparaciones Palabras simples y compuestas Rimar	Desarrollar un conocimiento de la cultura de la gente de habla inglesa e hispana. Distinguir y reproducir los sonidos del inglés y el español Establecer patrones de lenguaje en inglés y español. Transferencias: patrones del lenguaje, discriminación auditiva Expresiones idiomáticas
3		Combinaciones Diptongos Triptongos	Escritura creativa: experiencia del lenguaje	Repetir historias: parafrasear	Dictado Mecánica de la escritura de letras Adjetivos Concordancia adjetivo/sustantivo	*Artes del lenguaje en español* Corrección de patrones del lenguaje no estandarizados Reforzar el vocabulario y estructura en español en conversaciones dirigidas

Figura 4.2
(continuación)

Motora	Visual	Fonética/ Auditiva	Lectura a primera vista	Comprensión (escuchar-leer)	Lenguaje (Gramática-Mecánica)	Lenguaje Oral
					Abreviaciones Prefijos-Sufijos Conjugación - tiempo presente. Palabras simples - derivadas	Discutir experiencias para aumentar el conocimiento y apreciación de los niños de ambas culturas Actividades en español que presenten conceptos que serán reforzados en inglés
		Diptongos Triptongos			Dictado Escritura de letras Adjetivos	
4					Concordancia del adjetivo y sustantivo Conjugación presente, pasado, futuro Adverbios	
					Dictado Escritura de letras	
5-6					Concordancia entre adjetivo y sustantivo	

Figura 4.2
(continuación)

Motriz	Visual	Fonética/ Auditiva	Lectura a primera vista	Comprensión (escuchar-leer)	Lenguaje (Gramática-Mecánica)	Lenguaje Oral
					Adjetivos Adverbios Conjugación Acentos	

Figura 4.3
Lectura y Artes del Lenguaje en Español
Kingergarten

Motriz	Visual	Fonética/ Auditiva	Lectura a primera vista	Comprensión (Escuchar-Leer)	Lenguaje (Gramática-Mecánica)	Lenguaje Oral
Grueso Desarrollo de coordinación del cuerpo (músculos grandes) Rebotar una pelota Caminar en una línea recta o en una barra de equilibrio Tirar y atrapar una pelota grande Jugar con cubos grandes Ir por laberintos Trepar en barras Correr alrededor de llantas. Saltar Brincar Gatear Balancearse Jugar en la caja de arena	*Discriminación Visual* Parear formas iguales (figuras, colores, letras palabras) Encontrar la forma que es diferente en un juego de formas Identificar formas que son iguales en forma y tamaño *Memoria visual* Recordar y reproducir formas, colores, letras Ver el dibujo de una forma, cubrirla y luego recordarla o reproducirla	*Sonido a dibujo* Ver cinco dibujos, oir el sonido de un dibujo y señalar el dibujo correspondiente *Sonido a símbolo* Sonidos iniciales de palabras: a-araña	Experiencia del lenguaje Libros de la biblioteca Reconocer el nombre	(Medida por la expresión oral) Entender y seguir direcciones Ilustrar una historia con dibujos. Ordenar correctamente los eventos en una narración: debujos Anticipar eventos Recordar detalles de una narración Identificar emociones y sentimientos generales en un cuadro Obtener la idea principal Escuchar una historia y contestar preguntas acerca de ella. Repetir una historia	Alfabeto	*Cultura* Compartir y discutir y discutir experiencias Escuchar historias Desarrollo del habla: dichos, poemas, canciones, trabalenguas, adivinanzas. Desarrollar conocimiento del vocabulario común Expandir el vocabulario ESL/SSL Desarrollar un conocimiento de la cultura de la gente de habla inglesa e hispana Establecer patrones de lenguaje en inglés y español Transferencia: patrones de lenguaje, discriminación auditiva Expresiones idiomáticas

Figura 4.3
(continuación)

Motriz	Visual	Fonética/ Auditiva	Lectura a primera vista	Comprensión (Escuchar-Leer)	Lenguaje (Gramática-Mecánica)	Lenguaje Oral
Golpean globos con partes del cuerpo Instintos pedagógicos Fino Desarrollar coordinación ojo-mano (músculos pequeños) Usar materiales manipulativos: Arcilla Poner los trozos en sus correspondientes huecos. Rompecabezas grandes y pequeños Trozos de mosaico de madera Cortar Empastar Colorear	*Destreza visomotriz:* Trazar, completar formas; escribir el nombre Instintos pedagógicos			Instintos pedagógicos		*Artes del lenguaje en Español* Corrección de patrones del habla no estandarizados. Reforzar el vocabulario y estructura en español en conversaciones dirigidas Discutir experiencias para aumentar en los niños el conocimiento y aprecio de las dos culturas. Actividades en español que presenten conceptos los cuales serán reforzados en inglés

Figura 4.3
(continuación)

Motriz	Visual	Fonética/ Auditiva	Lectura a primera vista	Comprensión (Escuchar-Leer)	Lenguaje (Gramática-Mecánica)	Lenguaje Oral
Comer con los utensilios de la cafetería Trazar con un lápiz Instintos pedagógicos						

Figura 4.4
Lectura y Artes del Lenguaje en Español
Primer Grado

Motriz	Visual	Fonética/ Auditiva	Lectura a primera vista	Comprensión (escuchar-Leer)	Lenguaje (Gramática-Mecánica)	Lenguaje Oral
(Refiérase a Kindergarten) *Grueso* Saltar la cuerda Patear la pelota Tirar una pelota pequeña Rayuela Bailes (raspa) *Fino* Aprender a operar el equipo audiovisual: grabadora, tocadisco, centro de audición. Pintar con los dedos Pintar con pincel Cortar una zanahoria vaciar sólidos, líquidos Lustrar zapatos Juegos de dedos	(Refiérase a Kindergarten) *Discriminación visual* Formas, colores, letras, palabras *Memoria Visual* Formas, colores, letras, palabras Ver una forma, color, letra o palabra, cubrirla, reproducirla o recordarla *Destrezas visomotrices* Trazar, completar formas; escribir nombres, palabras, frases, oraciones; instintos pedagógicos	*Sonido a dibujo* Mirar cinco dibujos, escuchar el sonido de un dibujo, y señalar el dibujo que le corresponde. *Sonido a símbolo* Sonidos iniciales y finales de las palabras: *a - araña* Sonido a sílaba (referirse a textos de fonética para orden de introducción ma me mi mo mo mu mu mi me ma Instintos pedagógicos *Vocales* *Consonantes* En palabras y aisladas	*Reconocimiento de palabras* en contexto *Modelar* Modelar la lectura del maestro *Substituir* Juan corre. María juega. *Enmarcar* Centrar la atención en una sola palabra en una oración *Aparear* Leer palabras que casen parte de una oración *Dialogar* Usar diagramas de bolsillo para preguntar y contestar en un diálogo estructurado por el maestro *Conclusión* Dar la palabra omitida en una oración	(Refiérase a Kindergarten) Resumir eventos Diferenciar entre lo real y lo simulado Comparar y contrastar los personajes en una historia Identificar las relaciones de causa y efecto Construir oraciones combinando frases y/o palabras Conclusión Desembrollar oraciones Lectura libre	*Alfabeto* Nombres de las letras Letras de papel de lija Dibujar letras en arena o sal *Mecánica de la escritura de letras* Escribir nombres y direcciones en los sobres Escribir cartas informales *Puntuación* (.¿?¡!) *Mayúsculas y minúsculas* *Consonantes* Inicial, medial, final *Singular y Plural* flor - flores silla - sillas	(Refiérase a Kindergarten)

Figura 4.4
(continuación)

Motriz	Visual	Fonética/ Auditiva	Lectura a primera vista	Comprensión (escuchar-Leer)	Lenguaje (Gramática-Mecánica)	Lenguaje Oral
					Masculino/femenino gato - gata perro - perra caballo - yegua.	
		Clasificar dibujos en cajas de consonantes: cada caja contiene 10-20 dibujos representando tres consonantes *Combinaciones* En palabras y aisladas	*Componer* Componer oraciones usando un diagrama de bolsillo y tarjetas con palabras preparadas. *Significado a la vista:* Leer para obtener significado; usar palabras básicas del vocabulario del niño. *Escritura creativa:* Usar las propias palabras del niño y su experiencia con los cuadros de experiencia de lenguaje Dictar experiencias al maestro (descubrir un cuadro, un paseo, etc.)	*Rimar*	*Artículos* el - lo los - las un - una *Dictado*	

Cuaderno II

El enseñar a escuchar y hablar

Desarrollo del lenguaje oral
bosquejo del contenido

I. Filosofía y razonamiento para el desarrollo del lenguaje oral para los niños que hablan español.
   A. Desarrollo del lenguaje.
   B. La importancia del desarrollo del lenguaje oral para los niños que hablan español.
   C. Enseñanza del lenguaje oral (conducta de una maestra para fomentar el desarrollo del lenguaje oral).

II. Destrezas para el desarrollo del lenguaje oral.
   A. Escuchar
   B. Comprender
   C. Expresión oral
   D. Vocabulario

III. Análisis del lenguaje
   A. Prosodia
   B. Ortografía
   C. Analogía
   D. Sintaxis
   E. Semántica

IV. Diagnóstico del lenguaje oral
   A. Aspectos del lenguaje oral que deben ser diagnosticados
   B. Contenido de un programa de recuperación.
   C. Procedimientos a seguir para la recuperación

V. Actividades para el desarrollo del lenguaje oral
   A. Conversación
      1. Preguntas y respuestas

2. Narración

3. Descripción

B. Juegos

C. Uso de retratos o dibujos

D. Dramatización

E. Diálogos improvisados

F. Cuentos

G. Poesía

H. Trabalenguas y adivinanzas

Plan de Estudio

I. Filosofía y razonamiento para el desarrollo del lenguaje oral para los niños que hablan español

Objetivo: Conocimiento de la secuencia del desarrollo del lenguaje y de las necesidades linguísticas de los niños que hablan español.

Materiales: Lecturas sobre el desarrollo del lenguaje (desde el nacimiento). Se puede leer Piaget y Chomsky, por ejemplo.

Lecturas sobre las necesidades linguísticas de los niños que hablan español.

Transparencia 1: Desarrollo del habla.

Transparencia 2: Secuencia del desarrollo del lenguaje, según María Montessori.

Transparencia 3: Conducta de una maestra para fomentar el desarrollo del lenguaje oral.

ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA LOS ESTUDIANTES

1. Lectura sobre el desarrollo del lenguaje.
2. Investigar las características del lenguaje de los niños cuando empiezan a hablar.
3. Hacer un reporte sobre los factores que influyen el desarrollo del lenguaje.
4. Hacer un reporte de los factores ambientales que pueden afectar el desarrollo del lenguaje.
5. Observar a niños de 5, 6 y 7 años y anotar las diferencias en la habilidad linguística en cada grupo de niños.
6. Observar en la sala de clase la conducta de una maestra para propiciar el desarrollo del lenguaje oral.

Desarrollo del habla

1 Llanto

2 Balbuceos

3 Sonidos de arrullo

4 Sílabas repetidas

5 Palabras aisladas

6 Palabras unidas

7 Oraciones simples

8 Oraciones compuestas

Información de:

Jeanne M. Machado, La experiencia infantil y el lenguaje
Editorial Diana, México 1975, p. 18

TRANSPARENCIA I

A. DESARROLLO DEL LENGUAJE

El aprendizaje de una lengua es el objetivo básico y primordial de la vida humana. La lengua es el gran instrumento de comunicación y de expresión que el ser humano exclusivamente es capaz de desarrollar en su sentido completo. Desde el primer año de vida, el niño empieza a emitir sonidos que tienen sentido y que resultan en la atención de los que lo rodean. Estas comunicaciones vienen de necesidades que el niño siente y expresa en diferentes maneras. El niño llora primeramente por razones que requieren atención--tiene hambre, le duele algo, etc.— sin saber si esta expresión va a tener resultado. Cuando el resultado es apropiado, el niño sigue usando el mismo proceso. El llanto no pertenece necesariamente a la etapa prelingüística, ya que el niño lo hace al tiempo de nacer. Los órganos de lenguaje que se usan para llorar con el tiempo se usarán para empezar a hablar.

Según Pellicer Rived, se puede dividir la edad preescolar en dos etapas: prelingüística y lingüística (Pellicer Rived, 71). La etapa prelingüística incluye las primeras vocalizaciones del niño--gruñe, gorjea, hipa, resopla. Estas vocalizaciones no tienen relación con situaciones particulares pero sí hay veces en que pueden ser relacionadas con algo que siente.

El niño toma el lenguaje de su medio. Primeramente imita lo que oye. El balbuceo es una imitación de sonidos que oye pero que al mismo tiempo lo hace para experimentar con los órganos de articulación que están en su poder. Prueba y comprueba los sonidos auditivamente y selecciona los movimientos que den el resultado más próximo a lo que oye. Esta etapa prelingüística puede ser caracterizada como una etapa de imitación, donde el niño imita, prueba y selecciona.

El niño reacciona a ciertos sonidos que oye. Durante este período de la etapa prelingüística, el niño oye e imita lo que oye. Reacciona a sonidos de arrullo que lo calman, los cuales él reconoce y percibe como interés del adulto. Estos sonidos no se perciben necesariamente de esta manera, sino que su significado se aprende con el tiempo. A los dos meses el niño progresa a la percepción y se interesa por la voz humana. (Pellicer Rived, 73). A los seis meses distingue por el tono lo cariñoso y lo reprobatorio. Presta atención a ciertas palabras familiares a los nueve meses, y antes del año obedece órdenes simples. Estas etapas no pasan de igual manera con todos los niños, son nada más niveles aproximados.

La segunda etapa, llamada lingüística, comienza cerca del primer año, cuando el niño usa palabras que tienen un significado para él. Este período se puede iniciar con la repetición de sílabas, que es parte del balbuceo. El niño imita lo que oye pero a diferente nivel que la imitación de sonidos aislados. El niño pronuncia sílabas iguales tales como ma, ma y ba, ba. Con el tiempo, el niño pronuncia las sílabas con entonación apropiada según su necesidad.

Después sigue la palabra. En este tiempo el niño empieza a usar palabras aisladas que tienen el significado según lo que son. Al mismo tiempo, el niño comienza a añadir un significado más complejo aunque sea la misma palabra. Se distingue la palabra de la palabra-frase según la entonación que el niño le da. La palabra agua dicha con ciertas entonaciones puede significar, "quiero agua", "tengo sed" o "es agua." El niño no dice la frase completa pero lo que dice significa más que una palabra aislada. Este vocabulario crece lentamente hasta los dos años, con más rapidez de dos a ocho, y más lentamente hasta ser adulto (Pellicer Rived, 73).

Según Pellicer Rived, oraciones simples aparecen entre los dos y los cuatro años (Pellicer Rived, 73). Oraciones más complicadas se empiezan a formar a partir de los tres años. Primero se aprenden los sustantivos, luego los verbos y adjetivos; y más tarde, las preposiciones y algunas conjunciones. Los pronombres personales, tal como "yo", se aprenden cerca de los tres años. En resumen, el niño "utiliza palabras y frases, que progresivamente va complicando, de tal modo que a los tres o cuatro años es capaz de expresar sus más esenciales necesidades y de establecer comunicación con sus familiares y amigos" (Maíllo, 16-17). El niño empieza con sonidos sin sentido particular y progresa hasta poder expresar sus sentimientos con lenguaje complejo y apropiado según su madurez.

BIBLIOGRAFIA

1. Pellicer Rived, Felix: Didáctica de lengua española. Editorial Magisterio Español, S.A. España, 1969.

2. Maíllo Garcia, Adolfo: "La enseñanza de la lengua," en A. Maíllo, A. J. Pulpillo, J. Iglesias, y A. Medina. Didáctica de la lengua en la E. G. B. Editorial Magisterio Español, S.A. Madrid, 1971.

Secuencia del desarrollo del lenguaje según María Montessori

1 Sonidos individuales

2 Sílabas

3 Palabras simples (frecuentemente sílabas duplicadas como "papá." Aquí se dice que el niño habla por primera vez, porque el sonido que produce comunica una idea.)

4 Comprender y decir palabras que son nombres de objetos (sustantivos)

5 Comprender y decir palabras que se refieren a cualidades de objetos mencionados (adjetivos)

6 Entender y decir palabras que se relacionan con los objetos nombrados

7 Explosión del lenguaje (verbos y la forma exacta de sustantivos y adjetivos, incluyendo prefijos y sufijos)

8 Las formas de los tiempos presente, pretérito y futuro de verbos, uso del pronombre como palabra que "sustituye" al nombre

9 Construcción de oraciones con partes recíprocamente dependientes

TRANSPARENCIA II

Información de:
Jeanne M. Machado, La experiencia infantil y el lenguaje Editorial Diana, México 1975, p. 17

B. La importancia del desarrollo del lenguaje oral para los niños que hablan español

Es muy necesario que el hispano-hablante conozca su idioma con el propósito de entender mejor su propia cultura y reafirmar o desarrollar positivamente su propia identidad. Muchos niños que no hablan inglés como idioma nativo algunas veces desarrollan un sentido de inferioridad porque encuentran en el ambiente fuera de su hogar una actitud negativa hacia su cultura y su idioma nativo. Estos niños desarrollan un concepto negativo de sí mismos, se sienten avergonzados de su cultura y de su idioma. Esto les perjudica y puede causar la pérdida de interés en su educación. El maestro debe ayudar a los niños a comprender que el pertenecer a una cultura diferente o hablar otro idioma como primera lengua no indica inferioridad. Debe ayudarles a desarrollar su idioma y a conocer su cultura. Los niños deben conocer la historia y las contribuciones que ha hecho su grupo étnico al engrandecimiento del país. Deben conocer también la historia y geografía del país natal de sus antepasados. Los niños que sienten orgullo de su cultura desarrollan confianza en sí mismos, y esto les ayudará a tener éxito en la escuela. Es muy importante que los niños aprendan a respetar y a apreciar su idioma.

El lenguaje tiene una función clave dentro del proceso educativo. Podríamos decir que es el cimiento de la educación. Está presente en todas las asignaturas y su dominio condiciona todos los aprendizajes. Por eso es importante desarrollar en los niños la capacidad de expresarse en su lengua y de comprender lo que otros hablan.

El proceso de adquisición del lenguaje dura varios años, y su perfección y rapidez depende en gran parte del ambiente en que se desarrolla la vida de cada niño, y de la atención que se presta a su

modo de hablar. Cuando el niño entre a la escuela, a los seis años, tendrá un medio de expresión de acuerdo al medio ambiente en que haya aprendido a hablar. Según ese ambiente su lengua será rica o pobre. El maestro debe tener en cuenta las necesidades de cada niño y considerar la enseñanza de la lengua en una forma individual más que colectiva. Algunos niños al entrar a la escuela poseen ciertos conocimientos y destrezas en el idioma; pero otros niños carecen de esos conocimientos y el maestro debe ayudarles a adquirirlos.

Lo más importante para los niños que asisten a la escuela y hablan español es que puedan expresarse en su idioma nativo. El maestro debe ayudar a estos niños en el desarrollo cognoscitivo por medio de juegos, con objetos concretos de diversas clases, estimulándolos a observar y a pensar, y pidiéndoles reacciones verbales. También se pueden usar cuentos, dramatizaciones, excursiones y otras actividades. Lo importante es ayudar a los niños a aumentar su conocimiento de conceptos y a expresar sus ideas con facilidad y claridad.

Conducta de una maestra para fomentar el desarrollo del lenguaje oral

La maestra es modelo de:

- Habla
- Entonación
- Articulación
- Actitudes
- Acciones
- Gramática
- Patrones de oraciones
- Lenguaje establecido como pauta (standard)
- Palabras de cortesía
- Atención auditiva
- Pronunciación
- Entusiasmo
- Solución de problemas

La maestra proveé a los niños con:

- Oportunidades
- Actividades
- Equipo
- Material
- Palabras
- Información
- Necesidad de hablar
- Situaciones de grupo
- Atención auditiva

La maestra interactúa:

- Enfocando la atención
- Interrogando
- Motivando
- Planeando repeticiones
- Reforzando
- Aprovechando los sucesos no planeados
- Escuchando

TRANSPARENCIA III

Información de: Jeanne M. Machado, La experiencia infantil y el lenguaje Editorial Diana, México 1975, p. 33-34

C. ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ORAL (CONDUCTA DE UNA MAESTRA PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL)

En la enseñanza del lenguaje oral, la maestra debe servir de modelo del lenguaje diario. Los niños escuchan e imitan los modelos gramaticales, la pronunciación, la entonación, las actitudes y hasta los gestos. Si la maestra usa frases de cortesía, los niños también lo harán. La maestra provee a los niños con experiencias que fomentan el desarrollo del lenguaje oral. Les ayuda a ampliar su vocabulario. Crea situaciones donde los niños sienten la necesidad de hablar. La maestra interactúa en las experiencias diarias. Puede enfocar la atención de los niños, motivándolos para hablar, haciéndoles preguntas. La maestra puede aprovechar cualquier suceso que ocurre para fomentar el desarrollo del lenguaje oral.

Plan de Estudio

II. Destrezas para el desarrollo del lenguaje oral

Objetivo: Conocimiento de las destrezas necesarias para el desarrollo del lenguaje oral: escuchar, comprender, expresión oral y vocabulario.

Materiales: Lecturas sobre el desarrollo auditivo y oral.

Transparencia 1: Destrezas para el desarrollo del lenguaje oral.

Transparencia 2: Niveles auditivos.

Transparencia 3: Procedimiento del desarrollo de la comprensión.

Transparencia 4: Procedimiento del desarrollo de la expresión oral.

Transparencia 5: Metas para proyectos, actividades del vocabulario.

Transparencia 6: Enseñanza de vocabulario.

Transparencia 7: Problemas en la enseñanza del vocabulario.

ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA LOS ESTUDIANTES

1. Lectura sobre el desarrollo auditivo y oral.
2. Observar en la sala de clase el desarrollo del lenguaje oral: Niveles auditivos, comprensión y expresión oral.
3. Hacer un reporte de lo observado
4. Investigar actividades para el desarrollo del lenguaje oral
5. Diseñar actividades para los niveles auditivos
6. Diseñar actividades para la comprensión.
7. Examinar lecciones de enseñanza de vocabulario para reconocer el vocabulario activo en contraste al pasivo y a las palabras concretas en contraste con las abstractas.
8. Diseñar actividades para la enseñanza del vocabulario activo y las palabras concretas.
9. Hacer un reporte de los problemas de la enseñanza del vocabulario

Destrezas para el desarrollo del lenguaje oral

1 Escuchar

2 Comprender

3 Hablar

4 Vocabulario

TRANSPARENCIA I

A. ESCUCHAR

Las destrezas para el desarrollo del lenguaje oral comprenden tres habilidades: escuchar, comprender y hablar o expresión oral. El procedimiento de las habilidades de escuchar comprende las etapas siguientes:

1. El uso de sonidos de animales para desarrollar el hábito de atención auditiva.

2. El uso de los sonidos de la vida diaria, para desarrollar la habilidad de escuchar con discriminación.

3. El uso de los sonidos rítmicos para que los niños comprendan que es necesario escuchar atentamente para poder reproducir esos sonidos.

4. El desarrollo, por medio de juegos, del hábito de permanecer inmóviles cuando es necesario escuchar con cortesía.

5. La enseñanza de aprecio de la música para desarrollar las habilidades de escuchar con placer y de reaccionar a diferentes sonidos.*

---

*INFORMACION DE:

Spanish Language Arts--A Handbook for Primary Teachers. Board of Education, City of Chicago, Illinois, 1975.

Niveles auditivos

1 Nivel apreciativo

2 Nivel de propósito

3 Nivel discerniente

4 Nivel creativo

5 Nivel crítico

TRANSPARENCIA II

B. Niveles auditivos

El aprendizaje de la audición puede ocurrir en una variedad de formas. Una persona no siempre escucha para obtener conocimiento; puede escuchar un sonido porque es agradable a su oído, por ejemplo un sonido rítmico. La voz de las personas puede ser interesante o monótona. Un niño puede escuchar y sin embargo no comprender; tal vez no diferencie los sonidos o escuche sin evaluar lo que oye. Todo esto indica que el escuchar implica una variedad de habilidades y niveles. Según Jeanne M. Machado hay cinco niveles auditivos:*

1. Nivel apreciativo. El niño encuentra placer y entretenimiento en escuchar música, poemas y cuentos. Es mejor empezar con este tipo de nivel porque es pasivo, pero al mismo tiempo personal para cada niño.
2. Nivel con propósito. El niño sigue instrucciones y da respuestas.
3. Nivel discerniente. El niño se da cuenta de los cambios en tono y sonido. Diferencia los sonidos del medio ambiente. Con el tiempo puede discernir los sonidos del habla.
4. Nivel creativo. La imaginación y las emociones del niño se estimulan por medio de sus experiencias de escuchar, expresa sus pensamientos espontánea y libremente a través de palabras o acciones, o ambas.
5. Nivel crítico. El niño comprende, evalúa, toma decisiones y formula opiniones. Para alentar este modo de escuchar crítico, la maestra puede formular preguntas tales como: "¿Qué sucede cuando todos habla-

---

*INFORMACION DE:

Jeanne M. Machado. La experiencia infantil y el lenguaje. Editorial Diana, Mexico 1975, p. 40.

mos a un tiempo?" "¿Qué pasaría si todos quisieran jugar en la casa de muñecas al mismo tiempo?" El niño debe pensar en las respuestas, decidir la solución más lógica al problema y presentar un punto de vista.

Actividades auditivas sugeridas:

1. Identificar y discriminar sonidos. Se pueden grabar en una grabadora diferentes sonidos, por ejemplo: de una campana, un claxon de un coche, un tambor, una batidora, una aspiradora, una sonaja de bebé o cualquier otra cosa que haga ruido.
2. Imitar sonidos.
   Se pueden imitar sonidos de animales.
3. Utilizar discos infantiles.
   Hay grabaciones musicales que enfocan la percepción auditiva además de movimientos corporales.
4. Imitación de voces.
   La maestra puede pedirles a los niños que cambien su voz, imitándola. Ella hablará en voz alta, en voz baja, rápidamente, lentamente, apretándose la nariz, casi susurrando, etc.

Procedimiento del desarrollo de la comprensión

1 SEGUIR INSTRUCCIONES

2 ACTUAR SEGÚN DIRECCIONES

3 IDENTIFICAR - (LA IDEA PRINCIPAL, PERSONAJES Y SUCESOS EN ORDEN)

TRANSPARENCIA III

C. COMPRENDER

El procedimiento de las habilidades de comprensión comprende las etapas siguientes:*

1. La enseñanza de seguir instrucciones orales por medio de juegos.
2. La enseñanza de actuar direcciones por medio de canciones.
3. El uso de una lectura para identificar la idea principal, los personajes principales, los sucesos en el orden en que ocurrieron.
4. El uso de gráficas o láminas para desarrollar un cuento breve o terminarlo.

Actividades sugeridas para la comprensión:

1. Comprensión de una orden y ejecución de ella: La maestra puede pedirles a los niños que se sienten, que se paren, que levanten el brazo derecho, el izquierdo, que caminen hacia delante, hacia atrás, etc.
2. Juegos como "actuar un verbo": Los niños imitan la acción de escribir, caminar, verse en el espejo, cortar, etc.
3. Seguir direcciones por medio de canciones, por ejemplo "Naranja Dulce": Los niños hacen un círculo y al ir cantando la canción también la van actuando, "dame un abrazo" los niños se dan el abrazo.
4. Juego "Simón dice": los niños ejecutan lo que dice "Simón."
5. Comprensión de preguntas y respuestas. Por ejemplo, "Di sí o no": los peces caminan; los gusanos nadan; las tijeras sirven para cortar; el sol se ve de noche; etc.
6. Lectura de cuentos cortos: los niños identifican la idea principal, los personajes, y el orden de los sucesos. Gradualmente el maestro cuenta o lee cuentos más extensos.

---

*INFORMACION DE:

Spanish Language Arts--A Handbook for Primary Teachers. Board of Education, City of Chicago, Illinois, 1975.

Procedimiento del desarrollo de la expresión oral

1 Conversación

2 Trabalenguas y rimas

3 Descripción

4 Narración de cuentos

5 Informes orales

6 Discusión

7 Dramatización

TRANSPARENCIA IV

D. Expresión oral

El procedimiento del desarrollo de la expresión oral comprende las etapas siguientes:*

1. La práctica de la conversación para ampliar y mejorar el vocabulario de los estudiantes.
2. La práctica de trabalenguas y rimas para que los niños comprendan que es necesario producir sonidos clara y distintamente.
3. La descripción de personas, animales, cosas y plantas, para desarrollar la destreza de observación.
4. La narración de cuentos para desarrollar la destreza de organizar sucesos en orden dramático y para enriquecer el vocabulario.
5. Los informes orales hechos por los niños, para desarrollar las destrezas de organizar ideas y hechos y comunicarlos claramente.
6. La práctica de la discusión, para desarrollar la destreza de obtener información.
7. La práctica de dramatizaciones para desarrollar las destrezas de la interpretación oral.

---

*INFORMACION DE:

Spanish Language Arts--A Handbook for Primary Teachers. Board of Education, City of Chicago, Illinois, 1975.

Metas para proyectar actividades del habla

1 CONFIANZA EN SU PROPIA HABILIDAD PARA UTILIZAR EL HABLA CON OTROS

2 GOZO DE EXPERIENCIAS DEL HABLA EN JUEGOS, CONVERSACIONES Y GRUPOS

3 ACEPTACIÓN DE LA IDEA DE QUE EL HABLA DE OTRO PUEDE SER DIFERENTE

4 INTERÉS EN EL SIGNIFICADO DE NUEVAS PALABRAS

5 UTILIZACIÓN DEL HABLA PARA EXPRESAR IDEAS, SENTIMIENTOS Y NECESIDADES

6 USO DEL HABLA PARA RESOLVER PROBLEMAS

7 EMPLEO DEL HABLA PARA CREAR Y PARA JUEGOS DE IMAGINACIÓN

TRANSPARENCIA V

La enseñanza del vocabulario

1 **Aspectos:**

A. La capacidad para pronunciar una palabra
B. El concepto de la palabra (el significado)

2 **Clases:**

A. Activo
B. Pasivo

3 **Clases de palabras:**

A. Concretas
B. Abstractas

TRANSPARENCIA VI

E. Vocabulario

La enseñanza del vocabulario tiene dos aspectos:

1. La adquisición de la capacidad para pronunciar una palabra.
2. El aprendizaje del concepto de esa palabra. (El significado)

Hay dos clases de vocabulario:

1. Activo. *Ejemplo: Luis corre. Ana estudia.*
2. Pasivo. *Ejemplo: Está en México.*

Hay dos clases de palabras:

1. Concretas. *Ejemplo: El perro, El gato, Juan*
2. Abstractas. *Ejemplo: La gente, La belleza*

Problemas que se encuentran en la enseñanza del vocabulario.

1. Aprendizaje del concepto de las palabras.
2. No tomar el tiempo necesario para que los niños sepan bien el significado del nuevo vocabulario.
3. Enriquecimiento gradual de vocabulario.
4. El vocabulario que se enseña no es parte del ambiente cercano a los niños.
5. Enseñanza de vocabulario pasivo en contraste con el activo.
6. Interferencia del inglés.
7. Libros que contienen vocabulario que se habla en España, en México o en Puerto Rico.
8. Falta de práctica.

Problemas relacionados con la enseñanza del vocabulario

1 El concepto de las palabras

2 El vocabulario nuevo

3 El enriquecimiento gradual del vocabulario

4 el vocabulario y el medio ambiente de los niños

5 El contraste entre el vocabulario pasivo y activo

6 La interferencia del inglés

7 La diferencia de libros extranjeros

8 La falta de práctica

TRANSPARENCIA VII

Discusión de los problemas en la enseñanza de vocabulario.-

La enseñanza de vocabulario tiene dos aspectos: 1) la adquisición de la capacidad para pronunciar una palabra y 2) el aprendizaje del concepto de esa palabra. Los problemas que se presentan en la enseñanza de vocabulario se relacionan con el segundo aspecto. Muchas veces cuando los alumnos leen algo pueden pronunciar palabras sin tener una idea del concepto de dichas palabras.

Con frecuencia los maestros, por cubrir el material de enseñanza asignado, no toman el tiempo necesario para que los niños sepan bien el significado del nuevo vocabulario, sobre todo los niños LEP que posiblemente poseen menos vocabulario. La enseñanza de vocabulario debe ser gradual, tomando en cuenta el ambiente de los niños. A veces el vocabulario que se enseña no es parte del ambiente cercano a los niños. Se debe tener en cuenta que la pobreza de vocabulario está en íntima relación con el ambiente socio-económico y cultural en que se desarrolla cada niño, puesto que el vocabulario se aprende por imitación.

Otro problema es la enseñanza del vocabulario pasivo en contraste con el activo. Los niños no asimilan con facilidad un vocabulario pasivo. También causa problema la enseñanza de algunas palabras por la interferencia del inglés, sobre todo cuando son similares en pronunciación pero tienen diferente significado.

Varios libros que se usan para la enseñanza del lenguaje español contienen un vocabulario que se habla en España, México o Puerto Rico. Esto causa problemas porque los niños no están familiarizados con esos términos. Entonces tienen que aprender el concepto de varias palabras en un ambiente desconocido para ellos. Lo mismo sucede cuando se usan refranes, cuentos o poesías con el objeto de enseñar vocabulario. La selección no está de

acuerdo con el vocabulario del niño, que desconoce muchos conceptos de las palabras. Muchas veces sucede que ciertos objetos tienen en España diferente nombre del que conocen los niños.

Otro problema es la falta de práctica; los niños aprenden vocabulario pero no tienen oportunidad de usarlo fuera de la clase y se les olvida. Por eso es muy importante siempre reforzar el vocabulario aprendido con ejercicios bien adaptados, ilustraciones, conversaciones, narraciones de cuentos, etc.

Plan de Estudio

III. Análisis del lenguaje

Objetivo: Conocimiento de la organización y funcionamiento de los elementos que constituyen el lenguaje.

Materiales: Lecturas sobre la organización y funcionamiento de la lengua.

Ejercicios gramaticales

Transparencia 1: Organización de los elementos del lenguaje.

Transparencia 2: Partes de la oración

ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA LOS ESTUDIANTES

1. Lecturas sobre la organización y funcionamiento de la lengua.

2. Examinar lecciones del lenguaje oral buscando los diferentes aspectos relacionados con la gramática.

3. Observar en la sala de clase la enseñanza del lenguaje oral y buscar los aspectos relacionados con la gramática.

4. Diseñar lecciones de lenguaje oral con elementos gramaticales.

Elementos del lenguaje

1 Prosodia

   A. Morfología
   B. Partes de la oración

2 Ortografía

3 Analogía

   A. Fonología
   B. Ortología

4 Sintaxis

5 Semántica

TRANSPARENCIA I

La gramática del idioma español se puede dividir en cinco partes para su estudio: prosodia, ortografía, analogía, sintaxis y semántica. La gramática no enseña a hablar, pero nos ayuda a reflexionar sobre el habla y a ver cómo se organizan y funcionan los elementos del idioma.

A. Prosodia

La prosodia trata de la manera de pronunciar las palabras. Dentro de la prosodia se encuentra la fonología que estudia el conjunto de fonemas o sonidos del idioma, y la ortología que trata de la pronunciación.

Las letras que representan por escrito los sonidos son 28 y reciben el nombre de alfabeto o abecedario. No todas las letras o grafías representan un sólo sonido.

Alfabeto (o abecedario)

Aa	Bb	Cc	Chch	Dd	Ee	Ff	Gg	Hh	Ii	Jj	Kk	Ll
a	be	ce	che	de	e	efe	ge	hache	i	jota	ka	ele

Ll ll	Mm	Nn	Ññ	Oo	Pp	Qq	Rr	Ss	Tt	Uu	Vv
elle	eme	ene	eñe	o	pe	cu	ere erre	ese	te	u	ve uve

Ww	Xx	Yy	Zz
u doble doble u doble ve	equis	ye i griega	zeta

Fonemas y grafías

El fonema v suena como la b, pero la grafía es diferente.
Ejemplo: vaso batir

El fonema g delante de a, o, u, suena suave. Ejemplo: gato, gota, gusano. Cuando va delante de e, i, suena fuerte como la j.
Ejemplo: gigante, gerundio.

El fonema r suena fuerte al principio de palabra y también antes y después de las consonantes n, l, s. Ejemplo: enredadera, hernia, alrededor. Entre vocales suena suave. Ejemplo: aritmética, oro. Para que suene fuerte se usa rr. Ejemplo: arroz, arropar.

La grafía de la letra z se utiliza delante de a, o, u, Ejemplo: azaroso, azul, zopilote. Delante de las vocales e, i la representación gráfica del fonema z es c. Esto sucede al establecer el plural de alguna palabra terminada en z. Ejemplo: capaz-capaces, atroz-atroces. En algunos países el fonema z suena como s.

El fonema k o qu. Se escribe c delante de a, o, u, y delante de consonante. Ejemplo: caso, cosa, cumbre, creo, acto. Se representa por qu sólo ante e, i. Ejemplo: queso, quítate.

La c suena suave como s cuando precede a las vocales e, i. Ejemplo: Celia, cita.

La x antes de consonante tiene el sonido de s. Ejemplo: excusa (es-cu-sa), experto (es-per-to). Entre vocales suena como las combinaciones ks o gs. Ejemplo: próximo (prók-si-mo), examen (eg-sa-men). En palabras de origen Náhuatl, suena como j cuando precede una vocal. Ejemplo: México (Mé-ji-co)

El fonema y suena igual que i, pero cuando está en posición inicial y entre vocales, suena como la consonante ll. Ejemplo: yo, yegua, mayo, rayo. Al final de palabra y cuando aparece sola suena como i. Ejemplo: voy, soy, muy, Luis y Juan.

B. Ortografía

La ortografía trata del uso de las letras, del uso del acento escrito y del uso de los signos de puntuación. La ortografía se relaciona con el lenguaje escrito.

C. Analogía

La analogía trata del estudio de las funciones, estructura y modificaciones de las palabras como partes de la oración. En la morfología se estudian los prefijos y sufijos que causan las modificaciones de las palabras y la raíz de dichas palabras.

MORFOLOGIA

AFIJOS: Prefijo - antes de la raíz

Sufijo - después de la raíz

EJEMPLO:	Prefijo		Raíz		Sufijo
			Am	-	or
			Am	- ig -	o
			Am	- ig -	able
			Am	-	ado
			Am	-	istad
			Am	-	ante
			Am	-	ar
	des	-	am	-	or
	super	-	am	-	able

EJEMPLO:	Prefijo		Raíz		Sufijo
			voz		(a veces cambia la z por la c)
			voc	-	al
			voc	-	erío
			voc	-	able
			voc	-	ear
			voc	-	ero
	in	-	voc	-	ar
	con	-	voc	-	ar
	pro	-	voc	-	ante
	re	-	voc	-	able
	e	-	voc	-	ación
	pro	-	voc	-	ativo
	re	-	voc	-	ar

Las partes de la oración son nueve, igual que en el inglés. Cinco partes son variables, o sea, pueden cambiar: artículo, nombre, pronombre, adjetivo y verbo. Las otras cuatro partes son invariables, o sea, no pueden cambiar: adverbio, preposición, conjunción e interjección.

D. Sintaxis

La sintaxis es la parte de la gramática que ayuda a coordinar las palabras para formar frases, oraciones o párrafos.

E. Semántica

La semántica es una parte de la lingüística que trata del significado de las palabras. Es muy importante que el vocabulario que se enseña a los niños sea el lenguaje oral que es parte de su ambiente, para que los niños estén familiarizados con el concepto de esas palabras, o sea el significado. Después gradualmente se pueden ir enseñando nuevos conceptos de palabras.

Es importante que los futuros maestros se familiaricen con la organización de los elementos del lenguaje para que puedan crear actividades usando el lenguaje y un orden apropiado al enseñar el lenguaje oral a los niños (aunque la enseñanza del lenguaje oral incluya el lenguaje escrito).

Partes de la oración

1 Artículo

2 Nombre

3 Pronombre

4 Adjetivo

5 Verbo

6 Adverbio

7 Preposición

8 Conjunción

9 Interjección

TRANSPARENCIA II

Plan de Estudio

IV: Diagnóstico del lenguaje oral

Objetivo: Conocimiento de los diferentes aspectos del lenguaje oral que deben ser diagnosticados.

Materiales: Lecturas relacionadas con diagnósticos de lenguaje oral.

Transparencia I: Aspectos del lenguaje oral que deben ser diagnosticados.

Transparencia II: Contenido de un programa de recuperación.

Transparencia III: Procedimiento a seguir para la recuperación.

ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA LOS ESTUDIANTES

1. Lecturas relacionadas con diagnósticos del lenguaje oral.
2. Hacer un reporte sobre el contenido de un diagnóstico del lenguaje oral.
3. Observar en la sala de clase los problemas del lenguaje oral.
4. Administrar un diagnóstico de lenguaje oral.
5. Diseñar un programa de recuperación.
6. Diseñar actividades para el programa de recuperación.

Aspectos del lenguaje que deben ser diagnosticados

1 POBREZA DE VOCABULARIO

2 DESORDEN EN LAS IDEAS

3 FALTA DE CLARIDAD EN LAS IDEAS

4 POBREZA DE IDEAS

5 TONO INADECUADO DE VOZ

6 EMPLEO DE MULETILLAS

7 PRONUNCIACIÓN

8 INTERFERENCIA DEL INGLÉS

PARTE DE ESTA INFORMACIÓN ES DE:

BENJAMÍN SÁNCHEZ, LENGUAJE ORAL
EDITORIAL KAPELUSZ, BUENOS AIRES, 1971

TRANSPARENCIA I

A. Aspectos del lenguaje oral que deben ser diagnosticados

Características que presenta un diagnóstico de lenguaje oral:

1. Un diagnóstico de lenguaje oral debe hacerse dentro de situaciones reales de lenguaje. El maestro, para realizar el diagnóstico, aprovechará los momentos en que los alumnos hablan espontáneamente.

2. No se puede prever con exactitud el tiempo que durará un diagnóstico de lenguaje oral en un grado. Es lógico que así sea, porque se deben esperar oportunidades de lenguaje espontáneo.

3. El diagnóstico no puede ser colectivo; tiene que ser individual.

Aspectos del lenguaje oral que deben ser diagnosticados: los maestros de grados paralelos deben establecer, de acuerdo con las necesidades reales de sus alumnos, cuáles aspectos del lenguaje van a ser tomados en cuenta para el diagnóstico de cada grado. Ejemplos de las deficiencias de lenguaje oral que deben tomarse en cuenta para el diagnóstico:

1. La pobreza de vocabulario. Tiene pobreza de vocabulario un niño que pronuncia mal algunas palabras. También hay pobreza de vocabulario cuando faltan palabras para comunicar claramente las ideas que desean transmitirse. Esto está en íntima relación con el ambiente socio-económico y cultural en que se desarrolla cada alumno, puesto que el vocabulario se aprende por imitación.

2. Desorden en las ideas. Cuando expresamos nuestras ideas desordenadamente, no llega hasta nuestros oyentes el mensaje que enviamos.

3. Falta de claridad en las ideas. Una construcción inadecuada resta claridad a las ideas. Esto hay que combatirlo. Los alumnos que construyen mal en forma oral suelen hacerlo igual en forma escrita.

4. Ideas pobres. Cuando se desarrollan ideas alrededor de algo que no se conoce bien, las ideas resultan pobres.

5. Tono inadecuado de voz. Algunos alumnos hablan con voz estridente (chirriante) y otros con voz demasiado baja. En cualquiera de los dos casos el tono es inadecuado.

6. Empleo de muletillas. La muletilla es la repetición exagerada y constante de una determinada palabra en la conversación: este, entonces, pues, ¿verdad?, etc.

7. Pronunciación. Algunos niños no tienen una pronunciación muy clara. Tienen tendencia a omitir letras o cambiarlas por otras.

8. Interferencia del inglés.

Ejemplo de ficha para anotar las deficiencias del lenguaje oral.

No.	Apellidos y Nombres	1	2	3	4	5	6	Observaciones:
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								

Si se usa la clave del 1 al 6, el 2 representará la deficiencia simple, el 4 la media y el 6 la compleja.

INFORMACION DE:

Sánchez, Benjamín. Lenguaje oral. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

Contenido del programa de recuperación

1 Indicación del problema

2 Toma de coincidencia por el alumno

3 Objetivos a lograr

4 Actividades para lograr los objetivos

5 Procedimientos a seguir

6 Evaluación

Información de:
Benjamin Sánchez, Lenguaje oral
Editorial Kapelusz, Buenos Aires,
1971, pp. 53-54

TRANSPARENCIA II

B. Contenido de un programa de recuperación

Los procesos de enseñanza y de recuperación se organizan de acuerdo con los resultados obtenidos del diagnóstico y de acuerdo con el grado escolar. El programa de recuperación debe contener la indicación del problema en una forma clara y precisa. El alumno debe conocer el problema y estar dispuesto a superarlo. En cada caso de recuperación es conveniente fijar un solo objetivo para que el alumno lo comprenda. Las actividades para lograr los objetivos deben ser agradables y debe haber variación. Los procedimientos a seguir deben ser claros con una evaluación.

Procedimiento para la recuperación

1 ESTABLECER EL MOMENTO DEL DÍA EN QUE SE REALIZARÁN LAS ACTIVIDADES DE RECUPERACIÓN

2 ESTABLECER EL TIEMPO APROXIMADO QUE DURARÁN DIARIAMENTE LAS ACTIVIDADES DE RECUPERACIÓN

3 CONVIENE PLANIFICAR CUIDADOSAMENTE LAS ACTIVIDADES QUE REALIZARÁN LOS ALUMNOS

INFORMACIÓN DE:

BENJAMIN SÁNCHEZ, LENGUAJE ORAL, EDITORIAL KAPELUSZ. BUENOS AIRES, 1971, P. 55

TRANSPARENCIA III

C. Procedimiento a seguir para la recuperación

Al establecer el momento del día en que se realizarán las actividades de recuperación, se debe tener cuidado de no privar al alumno de actividades que le gustan como recreo, deportes, etc. El tiempo para las actividades de recuperación debe ser corto, de diez a quince minutos. Todas las actividades deben de estar planificadas con cuidado.

INFORMACIÓN DE:

Benjamín Sánchez. Lenguaje oral. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

Plan de Estudio

V. Actividades para el desarrollo del lenguaje oral

Objetivo: Conocimiento de diferentes actividades, objetivos y normas para el desarrollo del lenguaje oral.

Materiales: Lecturas sobre diferentes actividades para el desarrollo del lenguaje oral.

ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA LOS ESTUDIANTES

1. Escuchar lecturas sobre diferentes actividades para el desarrollo del lenguaje oral.

2. Examinar actividades para el desarrollo del lenguaje oral.

3. Observar en la sala de clase las actividades para el desarrollo del lenguaje oral.

4. Diseñar actividades en las diferentes áreas del desarrollo del lenguaje oral. Ejemplo: actividades para conversación, dramatización, etc.

A. CONVERSACIÓN*

Objetivos que puede lograr el maestro a través de la conversación:

1. Desde un punto de vista general:

   a. Aumenta el grado de sociabilidad entre los alumnos, afianzando el campo de las relaciones humanas.

   b. Afianza la formación de buenos hábitos tales como:
      a) Saber oír
      b) Respetar la opinión ajena
      c) Usar un tono adecuado de voz
      d) Lograr autodominio emocional
      e) Abordar superficialmente temas útiles y de interés general
      f) Dar y exigir un tratamiento cortés

   c. Contribuye al enriquecimiento del vocabulario, incorporando nuevos vocablos y corrigiendo los que se usan en forma inadecuada.

   d. Logra que los alumnos se interesen por leer temas de diferentes materias del programa, con el objeto de poder conversar en relación a dichos temas.

2. Desde un punto de vista lingüístico:

   a. Da práctica en el empleo de la palabra exacta.

   b. Contribuye al empleo del calificativo preciso.

   c. Da la conciencia de las formas adecuadas del verbo; hace sentir el matiz temporal.

   d. Contribuye a la eliminación de muletillas, como esto, pues, entonces, etc.

3. Desde el punto de vista de la composición y sintaxis:

   a. Da el sentido de la ordenación.

   b. Ayuda a organizar y correlacionar los asuntos.

   c. Contribuye a hacer deducciones y a llegar a conclusiones.

---

*INFORMACION DE:

Sánchez, Benjamín. Lenguaje oral. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

Saez, Antonia. Las artes del lenguaje en la escuela elemental. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1974.

Normas y organización que pueden guiar una lección de conversación:*

Normas o principios que pueden guiar la conversación:

1. Saber oír. Lo cual indica que, cuando un alumno está hablando, los demás deben oírlo respetuosamente.

2. Evitar que un pequeño grupo de alumnos monopolice las intervenciones.

3. La distribución del mobilario debe favorecer la comunicación entre los alumnos. Se pueden sentar en forma de "U".

4. Con un día de anticipación, por lo menos, se debe indicar a los alumnos el tema o los temas seleccionados para conversar en el aula.

5. Los niños deben tener ideas claras de las cosas antes de hablar de ellas.

6. Los niños deben sentir la necesidad de hablar. Un propósito, un motivo ha de mover la expresión. El niño es más feliz cuando habla de lo que le interesa.

7. El maestro debe ayudar a los niños a organizar las ideas, a ceñirse al tema, usar la expresión adecuada.

8. La conversación debe desarrollarse en un ambiente de cordial camaradería.

9. El centro de interés no debe ser el maestro, sino el tema que se discuta.

Organización que puede guiar una lección de conversación:

1. Un motivo real surgido del medio ambiente.

2. Contribución individual de los niños, de sus experiencias relacionadas con el asunto a tratar.

3. Comprobación de la veracidad de las experiencias expresadas.

4. Actividades que puedan surgir como consecuencia de la conversación, tales como trabajo escrito, dibujo, música, pintura, lectura, etc.

---

*INFORMACION DE:

Sánchez, Benjamín. Lenguaje oral. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

Saez, Antonia. Las artes del lenguaje en la escuela elemental. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1974.

Diferencias que conviene tener en cuenta entre la narración y la descripción:*

Narración y descripción son dos actividades de lenguaje que suelen tomarse como sinónimas. Hay quienes las consideran una misma actividad; otros argumentan que son dos actividades completamente distintas. Diferencias que conviene tener en cuenta para favorecer la comprensión y facilitar el mejor uso de estas actividades:

	Narración	Descripción
1.	Favorece el desarrollo de la imaginación.	Exige posiciones realistas.
2.	Humaniza animales y objetos.	Presenta las cosas tal como son.
3.	Favorece la amplitud del relato.	Exige brevedad y precisión.
4.	Incluye, con igual importancia, personas, animales y cosas.	Enfoca, preferentemente, un solo aspecto: persona, animal o cosa.
5.	Se presta más a la contemplación de la vida interior.	Se presta más a la observación de hechos externos.
6.	Tiende, preferentemente, hacia los aspectos emocionales y espirituales.	Tiende más hacia lo material
7.	Estimula la creación personal.	Por lo general, suele usársela con fines de estudio.

*INFORMACION DE:

Sánchez, Benjamín. Lenguaje oral. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

Objetivos, pasos y temas para la narración y la descripción:*

La narración y la descripción pueden lograr lo siguiente:

1. Enriquecen el vocabulario del alumno.
2. Permiten adquirir mayor soltura, claridad y precisión en la expresión de las ideas.
3. Mejoran la pronunciación y el tono de voz.
4. Afianzan hábitos, habilidades y destrezas necesarias para un uso adecuado del lenguaje oral.
5. Desarrollan la capacidad de observación.
6. Aumentan las experiencias y conocimientos de los alumnos.

Pasos en el desarrollo de una descripción, o de una narración:

1. Seleccionar con 1 o 2 días de anticipación el tema o asunto.
2. Formular los objetivos específicos (que el expositor desea lograr).
3. Indicaciones del maestro con el objeto de que el expositor prepare convenientemente su trabajo.
4. Preparación de los posibles materiales que se utilizarán durante la narración o descripción.
5. Preparación de los oyentes a través de una serie de normas.
6. Realización de la narración o descripción.
7. Evaluación de la actividad.

Temas que se pueden usar en la narración o descripción:

1. Describir personas.
2. Describir plantas, animales.
3. Describir fenómenos de la naturaleza.
4. Describir objetos que se tienen a la vista. Láminas.
5. Narrar cuentos de fantasía. (Entre los 6 y 9 años los niños fantasean y tienen una gran capacidad inventiva.)

---

*INFORMACION DE:

Sánchez, Benjamín. Lenguaje oral. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

Discusión: Objetivos y pasos a seguir en su desarrollo*

Con la discusión se puede lograr lo siguiente:

1. Desarrollar la capacidad de razonamiento y análisis crítico de los alumnos.

2. Desarrollar, paralelamente, la capacidad para formular críticas constructivas y para ser receptivos a las críticas que les hagan los demás.

3. Despertar el sentimiento de que los problemas que atañen a la comunidad no pueden ni deben ser resueltos por la opinión arbitraria de una sola persona.

4. Desarrollar la habilidad para organizar los juicios en forma lógica, así como para expresarlos con claridad, sinceridad y precisión.

5. Formar el hábito de que es necesario pensar en informarse adecuadamente en fuentes dignas de crédito antes de exponer ideas y emitir opiniones que se presten a controversia.

Pasos a seguir en el desarrollo de una discusión:

1. Fijar objetivos claros y concretos tanto para el maestro como para los alumnos. Ejemplo:

   a). Objetivo general. Formar en los alumnos el hábito de que es necesario pensar e informarse en fuentes dignas de crédito antes de exponer ideas y emitir opiniones que se presten a controversia.

   b). Objetivo específico. Formarse una opinión propia sobre la importancia de un tema, después de consultar la bibliografía señalada al efecto.

2. Determinar con precisión las actividades que se van a desarrollar. ¿Cuáles serán las actividades previas y cuáles las que habrán de llevarse a cabo durante la discusión entre sí? (El maestro anota las actividades en la pizarra y los alumnos en sus cuadernos.)

   Ejemplo de actividades previas:

   a. Selección del tema a discutir.

   b. Selección y búsqueda de los materiales que deben ser consultados por los alumnos. (Libros y materiales didácticos tales como mapas, esferas, láminas, objetos, etc.)

---

*INFORMACION DE:

Sánchez, Benjamín. Lenguaje oral. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

c. Orientar a los alumnos sobre la manera en que deben consultar y manejar dichos materiales. Distribución del trabajo si son muchos materiales.

d. Establecer los objetivos específicos para lograr.

e. Determinar, junto con los alumnos, las normas que han de regir la actividad:

1. ¿Quién dirige? ¿Cuáles son las atribuciones del director?

2. ¿Qué sanciones se pueden aplicar a los infractores?

Ejemplo de actividades de desarrollo: (No son otra cosa que la aplicación de las actividades previas.)

a. Discusión del tema seleccionado. El director del debate concede el derecho de la palabra de acuerdo con el orden en que se anoten los alumnos; se irán sucediendo las intervenciones.

b. Concluidas las intervenciones, el maestro o una comisión escribirá en la pizarra las conclusiones a las cuales arribó el grupo.

c. El maestro resaltará la conclusión deseable.

3. La discusión debe ser evaluada una vez finalizada. Dicha evaluación abarcará todo el proceso y requerirá la intervención tanto del maestro como de los alumnos.

Ejemplo de evaluación:

a. ¿Se cumplieron los objetivos?

b. Si no se cumplieron, ¿cuáles fueron las causas?

c. ¿Qué se aprendió?

B. Juegos

Las siguientes sugerencias pueden ayudar al éxito de los juegos de lenguaje

1. Haga preparaciones para el juego. Si necesita materiales o equipo especial consígalos antes. Piense cómo va a dirigir la conversación durante el juego.

2. Asegúrese de que el juego esté dentro de las habilidades semánticas de sus alumnos.

3. Seleccione un juego donde puedan participar varios niños.
4. No empiece su clase con el juego. Déjelo para la mitad o el final de su clase.
5. Dé las direcciones del juego con claridad para que todos los niños las entiendan.
6. Dirija usted el juego.
7. Siga las reglas del juego.
8. Aunque los niños se diviertan, usted controle el juego.
9. Observe la reacción de los niños hacia el juego.
10. Si un juego no va bien, pruebe otro juego diferente.
11. Ofrezca la oportunidad de jugar a todos los niños.
12. Siempre pare el juego antes de que los niños pierdan el interés.

C. USO DE RETRATOS O DIBUJOS

1. Pueden ilustrar un cuento o historia.
2. La maestra puede hacer preguntas para conversación libre.
3. La clase puede crear una historia o cuento.
4. Se puede enseñar gramática.
5. Puede aumentarse el vocabulario.
6. Se puede introducir la literatura.
7. Se puede introducir la cultura.

La maestra puede usar dibujos cómicos o series, también pinturas.

D. DRAMATIZACIÓN*

Objetivos que se pueden lograr a través de la dramatización:

1. Enriquecer el vocabulario.
2. Adquirir mayor soltura, claridad y precisión en la expresión.
3. Mejorar la pronunciación y el tono de voz.
4. Intensificar el desarrollo de la imaginación creadora, la originalidad y el poder de invención.
5. Desarrollar progresivamente hábitos, habilidades y destrezas.
6. Proporcionar momentos de sano regocijo y descarga emocional.
7. Inculcar el sentido de cooperación, responsabilidad y tolerancia.
8. Proporcionar oportunidades de actuar y manifestarse a todos los alumnos, de acuerdo con sus diferencias individuales.

Pasos en el desarrollo de una dramatización: Dejando plena libertad a los maestros para hacer los cambios que estimen necesarios, se sugieren los siguientes pasos:

1. Establecer con toda claridad los objetivos que se desean lograr en el desarrollo de la dramatización.
2. Seleccionar el tema y preparar los guiones. Si la dramatización ya está preparada conviene leerla cuidadosamente para realizar los ajustes que convengan.
3. Orientar a los niños para asegurar una cabal comprensión del contenido y las características de los personajes que actúan.
4. Seleccionar los personajes, procurando que en cada nueva dramatización actúen diferentes alumnos. Se debe evitar el monopolio.
5. Ejercitar repetidamente la obra a fin de que cada alumno interprete su papel con soltura y naturalidad, o bien que lo memorice, como sucede en el caso del teatro.
6. Presentar la dramatización en el momento previsto.

---

*INFORMACION DE:

Sánches, Benjamín. Lenguaje oral. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

Temas adecuados para dramatizar en la escuela*

Temas que pueden ser usados en la dramatización:

1. En relación a la literatura:
   a. Dramatizar cuentos.
   b. Fábulas.
   c. Poesías.
   d. Leyendas.

2. En relación con matemáticas:
   a. Dramatizar actividades de compra-venta en una tienda.
   b. El valor de números dentro de una cantidad.
   c. Conversaciones decimales.
   d. La formación de cantidades con números romanos.

3. En relación con ciencias naturales:
   a. Dramatizar la germinación de una semilla.
   b. La metamorfosis de un insecto.
   c. El valor de las diferentes vitaminas.
   d. La función que realiza, en una planta, cada uno de sus órganos.
   e. Las características de los diferentes grupos de animales.

4. En relación a la educación moral y cívica:
   a. Dramatizar situaciones vinculadas con la formación de buenos hábitos.
   b. Preparar dramatizaciones que imiten las tareas del carpintero, del abogado, de los diferentes deportistas, etc.
   c. Representar las diferentes conductas que diariamente tienen que adoptar los alumnos, en el recreo, en la mesa, en el salón, en la biblioteca, en el campo deportivo, en la calle, etc.

5. En relación con otros aspectos de las ciencias sociales:
   a. Dramatizaciones sobre el trabajo de los aborígenes. Escenas de caza, pesca, siembra, elaboración de alimentos, medios de transporte, etc.
   b. Dramatizar diferentes formas de trabajo en distintos países.
   c. Dramatizar festividades patrias tales como: Descubrimiento de América, natalicio de los principales héroes de nuestro país, día del trabajo, etc.
   d. Dramatizar situaciones relacionadas con el Día Nacional de algunos países de América, aprovechando los correspondientes aniversarios.

---

*INFORMACION DE:

Sánchez, Benjamín. Lenguaje oral. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

E. DIÁLOGOS IMPROVISADOS

Improvisación de diálogos por los niños. La actividad para el diálogo debe dirigirse para que:

1. El tema o tópico sea interesante.
2. El tema o tópico no esté fuera de las destrezas semánticas de los niños.
3. Los niños en un grupo de diálogo participen todos más o menos por igual.
4. Los niños que participan en un diálogo sientan una experiencia de éxito, aunque su idioma no sea del todo correcto.
5. Los niños sean motivados para que escuchen con gusto y no a fuerza.

Las sugerencias para diálogos pueden basarse en los libros de lectura o situaciones diarias.

Cuaderno III

Lectura y escritura en español

Plan de Estudio

I. Desarrollo del lenguaje oral

Objetivo: Conocimiento del desarrollo del lenguaje oral en relación con la lectura.

Materiales: Lecturas en inglés sobre el desarrollo del lenguaje oral.

Lecturas en español sobre el desarrollo del lenguaje oral. Si no las hay, se pueden usar las lecturas en inglés porque la discusión es similar.

La información en este libro.

Las transparencias incluídas en este libro se deben preparar con anticipación para la primera clase.

Libros o textos para niños donde se enseña el desarrollo del lenguaje oral.

Actividades: A. Programa de alcance y secuencia.

Se introduce el programa de alcance y secuencia (scope and sequence) para el desarrollo del lenguaje oral--se discute según la información dada y se sigue con las siguientes actividades.

a) Se hace una comparación sobre los programas de alcance y secuencia en español y en inglés.

b) Se identifican las diferencias y semejanzas de los programas de los dos idiomas.

c) Se desarrolla un programa de alcance y secuencia según las investigaciones hechas por el profesor y sus estudiantes. Este debe ser nada más para el desarrollo del idioma español (se pueden incluir e identificar los problemas que los niños tienen con algunas palabras para que así la maestra pueda planear según estos problemas).

d) Se desarrolla un escrito para distribuir donde se incluye el programa de alcance y secuencia desarrollado por la clase.

B. Desarrollo del lenguaje oral.

Se presenta la transparencia "La enseñanza del vocabulario" y se discute según el tópico en número 1 y 2 en la transparencia. También se usa la información sobre las seis estrategias para el desarrollo del lenguaje oral, las habilidades de escuchar, de comprender y de expresarse oralmente. Se debe seguir esta introducción con las siguientes actividades:

a) Se planea una lección o ejercicio usando las seis estrategias para el desarrollo de vocabulario y se presenta a la clase para crítica y discusión.

b) Se desarrolla una presentación sobre las habilidades de escuchar y comprender. Si es posible, también se puede crear una actividad original para desarrollar estas dos habilidades en manera interesante y también práctica.

c) Cada uno de los alumnos desarrollan y enseñan un juego donde se tiene que escuchar y comprender por medio de actividades de lenguaje oral.

d) Se hace una colección de rimas, trabalenguas, dichos, cuentitos, etc., que se pueden usar para enseñar las habilidades de escuchar, de comprender y de expresarse oralmente.

e) Se desarrolla una exhibición (bulletin board) de rimas, trabalenguas, etc., con dibujos que pueden ser traducidos en expresión oral.

C. Discusión de la información.

Se discute la información sobre el diagnóstico de lenguaje oral. Se pueden incluir las siguientes actividades sobre este mismo tema.

a) Se administra la ficha para anotar las deficiencias del lenguaje oral a uno o dos niños. Esto sirve de práctica para los estudiantes.

b) Se desarrolla un plan diagnóstico para observar el uso del español de los niños de la región. Se debe poner a prueba para determinar el uso práctico del plan.

A. Programa de alcance y secuencia

El programa de alcance y secuencia para el desarrollo de lenguaje oral incluye el desarrollo de vocabulario y comprensión oral. El desarrollo de vocabulario puede incluir lo siguiente pero se puede añadir lo que la maestra piense sea necesario para el desarrollo propio de cada materia del currículum.

(1) Vocabulario de los materiales necesarios para que el niño pueda vivir y estudiar en el salón de clase: creyones, libro de trabajo, libro de texto, pizarra o pizarrón, lápiz, papel, borrador, goma, tijeras, barro, escritorio o pupitre, silla, cordón, reloj, calendario, bandera, engrapadora, pluma, etc.

(2) Colores -- amarillo, azul, verde, rojo-colorado, negro, blanco, etc.

(3) Números -- uno, un, una, dos, tres, cuatro, etc.

(4) Tamaño -- grande, chico, chiquito, alto, bajo, gordo, flaco, muy grande, etc.

(5) Partes del cuerpo-- cara, cabeza, oreja, labio, nariz, ojo, ceja, pestaña, pierna, rodilla, tobillo, dedo, mano, muñeca, uña, cadera, espalda, cuello, codo, pie, etc.

(6) Cosas que se usan para comer -- tenedor, cuchillo, taza, vaso, vasijas o trastes, cuchara, cucharita, plato, tazón, etc.

(7) Ropa -- vestido, blusa, delantal, falda, chamarra, abrigo, botas, chinelas, zapato, etc.

(8) Espacio -- arriba/abajo, cerca de/lejos de, dentro de/fuera de, etc.

(9) Verbos -- comer, dormir, correr, parar, jugar, escribir, copiar, reír, tomar, etc.

(10) Palabras que significan valor o juicio -- bien/mal, bonito/feo, bueno/malo, etc.

(11) Estado -- frío/caliente, viejo/nuevo, húmedo/seco, etc.

(12) Fruta -- Manzana, plátano, naranja, pera, uvas, toronja, limón, cerezas, fresas, etc.

(13) Vegetales -- frijol, zanahoria, pepino, repollo, tomate, lechuga, cebolla, apio, nabo, calabaza, etc.

(14) Animales domésticos-- gallina, gallo, vaca, marrano (cochino-puerco), cabra, etc.

(15) Animales zoológicos -- elefante, tigre, oso, foca, cebra, chango (mono), etc.

(16) Muebles de casa--silla, sofá, mesa, espejo, estufa, refrigerador (nevera), etc.

(17) Tiempo-- ayer/hoy, antes/después, el año pasado, mañana, etc.

(18) Etc.

Las siguientes destrezas son para desarrollar la comprensión oral (son las mismas que en inglés):

(1) Predecir-elaborar: el niño podrá predecir lo que va a pasar en un cuento o en un dibujo.

(2) Hallar información en dibujos o retratos

(3) Recordar: contestar preguntas sobre un cuento leído por la maestra o sobre un dibujo.

(4) Organizar: poner en órden los acontecimientos en un cuento; poner dibujos en orden según los datos leídos en un cuento.

(5) Evaluar o dar juicio sobre la información en un cuento o en alguna información dada. *

Las destrezas estipuladas sobre la comprensión oral son las de mayor importancia, pero se pueden añadir otras según la maestra. Comprensión oral es muy importante porque es una preparación para la comprensión de la lectura. Al niño se le debe dar o proveer esta clase de experiencias como preparación a la lectura. Así cuando el niño empieza a leer, la comprensión de la lectura será más fácil y dará menos problemas.

---

* Libro de consulta: Guszak, Frank J. Reading Checklist - Teacher's Manual. Austin, Texas: Teacher-Ade, 1972.

La enseñanza del vocabulario

1 La adquisición de la habilidad para pronunciar una palabra

2 El aprendizaje del concepto de la palabra (el significado)

TRANSPARENCIA I

B. Desarrollo del lenguaje oral

El desarrollo del lenguaje oral debe preceder la introducción a las lecturas en los libros de lectura en español. Hay muchas actividades que se pueden utilizar para desarrollar el lenguaje oral. La mayoría de juegos y actividades sugeridos para el desarrollo del lenguaje en inglés se pueden también utilizar para el español. Los métodos son similares y se basan en los intereses de los niños. La enseñanza del vocabulario tiene dos aspectos:

1. La adquisición de la habilidad de pronunciar una palabra
2. El aprendizaje del concepto de esa palabra. (El significado)

El vocabulario de los libros primarios de lectura debe introducirse en un contexto oral. Esto puede lograrse por medio de las siguientes estrategias:

1. Seleccione el vocabulario del primer cuento o relato del libro de lectura.
2. Traiga a la clase los materiales concretos necesarios para desarrollar el vocabulario seleccionado.
3. Tenga unas cartulinas disponibles (para escribir en ellas cuando los niños den oraciones utilizando el vocabulario).
4. Trate de que los niños formulen oraciones.
5. Escriba las oraciones en las cartulinas y subraye las palabras nuevas con un color diferente (las oraciones deben escribirse correctamente).
6. Pida a los niños que lean las cartulinas.

Los niños están listos para leer el cuento o relato del texto.

El procedimiento de desarrollar las habilidades de escuchar comprende las etapas siguientes:

1. El uso de sonidos de animales para desarrollar el hábito de atención auditiva.
2. El uso de los sonidos de la vida diaria para desarrollar la habilidad de escuchar con discriminación
3. El uso de los sonidos rítmicos para que los niños comprendan que es necesario escuchar atentamente para poder reproducir esos sonidos.
4. El desarrollo, por medio de juegos, del hábito de permanecer inmóviles cuando es necesario escuchar con cortesía.
5. La enseñanza de apreciación de la música para desarrollar las habilidades de escuchar con placer y de reaccionar a diferentes sonidos.

El procedimiento de las habilidades de comprensión comprende las etapas siguientes:

1. La enseñanza de seguir instrucciones orales por medio de juegos.
2. La enseñanza de actuar direcciones por medio de canciones.
3. El uso de una lectura para identificar la idea principal, los personajes principales, los sucesos en el orden en que ocurrieron.
4. El uso de gráficas o láminas para desarrollar un cuento breve o terminarlo.

El procedimiento del desarrollo de la expresión oral comprende las etapas siguientes:

1. La práctica de la conversación para ampliar y mejorar el vocabulario de los estudiantes.
2. La práctica de trabalenguas y rimas para que los niños comprendan que es necesario producir sonidos claros y distintos.
3. La descripción de personas, animales, cosas y plantas para desarrollar la destreza de observación.

4. La narración de cuentos para desarrollar la destreza de organizar sucesos dramáticos en orden y para enriquecer el vocabulario.

5. Los informes orales hechos por los niños para desarrollar las destrezas de organizar ideas y hechos, y comunicarlos claramente.

6. La práctica de la discusión para desarrollar la destreza de obtener información.

7. La práctica de dramatizaciones para desarrollar las destrezas de la interpretación oral.

Información de:

Spanish Language Arts -- A Handbook for Primary Teachers. Board of Education City of Chicago, Illinois, 1975.

C. Diagnóstico de lenguaje oral

Características que presenta un diagnóstico de lenguaje oral:

1. Debe hacerse en situaciones reales de lenguaje cuando el niño habla espontáneamente.
2. No se sabe cuanto tiempo durará el diagnóstico, se debe continuar a través del año escolar.
3. Debe ser individual

Aspectos del lenguaje oral que deben ser diagnosticados.

1. La pobreza de vocabulario.
2. El desórden en las ideas.
3. La falta de claridad en las ideas.
4. Las ideas pobres.
5. El tono inadecuado de voz.
6. El empleo de muletillas. (palabras que se repiten-Ejemplo: este----este----este...
7. La pronunciación
8. La interferencia del inglés.

Ejemplo de ficha para anotar las deficiencias del lenguaje oral.

No	Apellidos y Nombres	1	2	3	4	5	6	7	8	Observaciones
1										
2										
3										
4										
5										
6										

Información de: Sánchez, Benjamín. Lectura Diagnóstica; Enseñanza y Recuperacíon. Kapelusz. Buenos Aires 1972.

Plan de Estudio

II. Lectura en español

Objetivo: Conocimiento de los distintos aspectos relacionados con la maduración del niño al empezar a leer.

Materiales: Lecturas sobre la etapa preparatoria o de aprestamiento se pueden leer en inglés o en español porque son básicamente las mismas. (Reading readiness).

Libros de texto que usan los niños y la maestra para aprender y para enseñar las etapas de aprestamiento. (también guías o manuales se deben conseguir y utilizar).

Las transparencias sugeridas.

La información en este libro

El uso de otros libros en español donde se incluye información sobre el tema.

Actividades: Se discute la transparencia "Programa motriz" -- se usa la información proporcionada y lo que se quiere añadir por sí mismo.

Se discute la transparencia "Habilidades perceptivo-motrices."

Se desarrolla un ejercicio diagnóstico sobre las diferentes habilidades del aprestamiento, direccionalidad, discriminación visual, memoria visual y fonética. Se hace una investigación sobre el uso y la eficacia del ejercicio para hacer los cambios necesarios.

Se desarrollan fichas de trabajo para desarrollar cada destreza o habilidad de la etapa del aprestamiento.

Se desarrollan cartelones de enseñanza sobre cada habilidad del aprestamiento para uso de la maestra.

Se desarrollan juegos que se pueden utilizar para enseñar cada una de las habilidades de aprestamiento.

Se desarrollan cuentecitos con que se pueden enseñar los sonidos de las letras -- se escribe un cuento con las cinco vocales y una consonante. Después se hace una compilación de todos los cuentos.

Programa motriz

1 Coordinación motriz general

2 Proyección e integración de la imagen corporal

3 Predominio lateral

4 Integración sensorio-motriz

TRANSPARENCIA I

A. Programa motriz

El factor más importante es el esquema corporal, pues se trata de tomar conciencia del cuerpo. Esto implica un conocimiento de las diferentes partes del cuerpo: la mano, el brazo, el pie, la pierna, la cabeza, etc., y de los diferentes movimientos. El niño necesita descubrir cómo es su cuerpo y cómo se mueve. Va a aprender los nombres de las partes del cuerpo y la función de cada una de ellas. Eso le ayudará a crear una imagen de sí mismo.

1. Actividades sugeridas para la coordinación motriz general:

(a) caminar (derecha - izquierda)

(b) brincar

(c) rodar

(d) saltar (cuerda, cajas u otros objetos)

(e) gatear pasando obstáculos

(f) lanzar un objeto (una pelota, etc.)

(g) bailar

Estos ejercicios se pueden acompañar con golpes rítmicos como dar palmadas o pegarle a un tambor.

2. Actividades sugeridas para la proyección e integración de la imagen corporal:

(a) tocar y nombrar las partes del cuerpo

(b) ejecutar órdenes verbales (siéntense, párense, cierren los ojos, etc.)

(c) ejercicios verbales (veo con los _____)

(d) recortar

(e) dibujar

(f) juegos como "Simón dice", "Las estatuas", etc.

3. Predominio lateral

El cuerpo está diseñado simétricamente, pero cada persona usa más un lado que otro. En lo que se refiere al cerebro, uno de los dos hemisferios, el de la derecha o el de la izquierda, desempeña un papel funcional predominante. Entonces la persona tendrá una indicación ya sea por la derecha, ya por la izquierda. Este predominio de un lado del cuerpo se relaciona no sólo con la mano que se utiliza con más facilidad, sino también se extiende al oído, al ojo y al pie. Algunas veces nuestros cuerpos deciden a temprana edad cuál es el lado dominante, pero otras veces no. Hay que dejar que el sistema nervioso de cada niño decida por sí solo cuál será su lado dominante. No se debe forzar a un niño zurdo a cambiar porque puede ocasionar graves problemas como tartamudez, dislexia, y problemas de ortografía.

Actividades sugeridas:

(a) lanzar pelota imaginaria

(b) juegos gimnásticos

(c) patear con el pie que se les indica sin mover los brazos

(d) halar alternando las manos una venda imaginaria

4. Integración sensorio-motriz

Las actividades para la integración sensorio-motriz son similares a las que se llevan a cabo en "readiness programs:"

a. de identificar y comparar objetos a través del tacto,

b. de equilibrio para controlar el cuerpo en diferentes posturas, y

c. de movimientos corporales en el espacio. (Por ejemplo, órdenes verbales como "levanta el brazo derecho," "señala hacia la izquierda," "camina para atrás," etc.

Habilidades perceptivo motrices

1 Discriminación auditiva

- A. Asociación audio-oral y audio-motriz
- B. Memoria auditiva
- C. Secuencia auditiva

2 Direccionalidad

3 Discriminación visual

4 Memoria visual

TRANSPARENCIA II

B. HABILIDADES PERCEPTIVO-MOTRICES

Los dos sentidos más importantes en la organización del lenguaje y el aprendizaje de la lectura son el oído y la vista. La habilidad perceptivo-motriz se adquiere con las experiencias que le llegan a la persona a través de los sentidos por un lado y las actividades motoras por el otro.

1. Discriminación auditiva

Una buena discriminación auditiva es importante para distinguir los fonemas que se enseñan en la lectura. El maestro o maestra primero debe ver si todos los niños oyen bien. Los que no oyen bien deben ser atendidos por personas que pueden asesorar si este problema debe ser atendido por un médico.

Discriminación auditiva es de suma importancia porque el niño debe de poder distinguir los sonidos del idioma. Si se presenta por ejemplo el sonido "d" y el niño no lo percibe correctamente, le será imposible reproducirlo y no encontrará fácil leerlo. Esto es necesario para distinguir sonidos similares desde el punto de vista de la pronunciación como, por ejemplo, la distinción entre b y p; t y d; m y n. Al mismo tiempo, el niño también debe de tener la oportunidad de poder saber distinguir cada sonido que es diferente a los demás, por ejemplo, m y l.

Esta destreza se debe primero desarrollar con sonidos que se encuentran en el ambiente, como los siguientes: (1) sonidos que producen los animales--el ladrido de un perro; el rugido del león, etc.; (2) sonidos de la naturaleza--el viento; el trueno; (3) sonidos que producen los seres humanos--toser, reír, suspirar; (4) ruidos producidos por distintos objetos--cerrar una puerta, abrir y cerrar un cajón, sonidos de instrumentos musicales, etc.

A. Asociación auditiva-oral y auditiva-motriz.

La destreza auditiva-oral es la habilidad para comprender los sonidos producidos cuando se habla y se responde según el estímulo. La destreza auditivo-motriz es la habilidad de comprender los sonidos producidos y hacer el movimiento apropiado.

Las actividades siguientes son apropiadas para desarrollar esta destreza: (1) comprensión de preguntas y hacer una respuesta apropiada; (2) comprender órdenes y ejecutarlas; (3) juego de asociación de ideas (blanco-negro; perro-ladrido; silla-mecedora o sillón); (4) análisis lógico (adivinanzas).

B. Memoria auditiva.

Es la habilidad de retener lo que se oye. Actividades sugeridas: (1) leer cuentos y hacerles preguntas a los niños; (2) aprender rimas; (3) memorizar poesía corta; (4) cantar una canción en la que cada niño dice una parte; (5) decir unas dos o tres oraciones y el niño las repite; (6) decir una serie de numerales en que uno no se incluye y el niño lo dice: (1-2-_____ -4-5 _____ 7-8-9- _____)

C. Secuencia auditiva.

Es la habilidad de retener lo que se oyó en el orden en que se oyó. Actividades sugeridas: (1) secuencia de palabras: los días de la semana; meses del año; (2) reproducir un ritmo; (3) repetir una serie de oraciones en secuencia; (4) decir la primera parte y la última parte de un cuento.

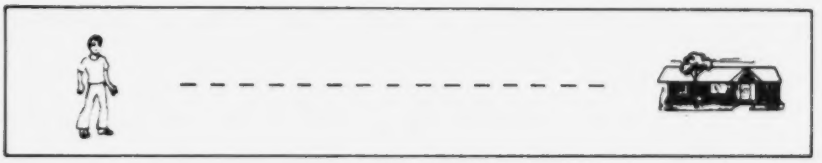
2. Direccionalidad.

Esta destreza incluye ejercicios en que el niño aprende a ver el proceso de leer de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Se debe iniciar de manera visual donde se ve que algo se va de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Esta destreza se aplica finalmente a la lectura en textos.

Actividades sugeridas: (1) romper papel empezando en la izquierda y terminar al lado derecho; (2) uso de dibujos en los que los niños trazan una línea de puntos de izquierda a derecha; (3) dibujar gotas de agua cuando caen de las nubes; (4) trazar puntos de arriba a abajo y de izquierda a derecha; (5) la maestra lee un cuento que ha escrito en el pizarrón y los niños siguen el cuento.

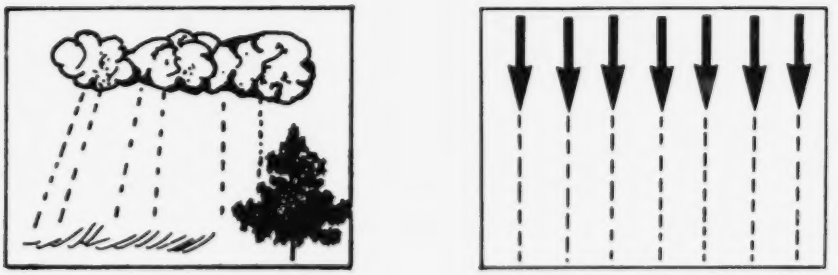
Ejemplo:

A.

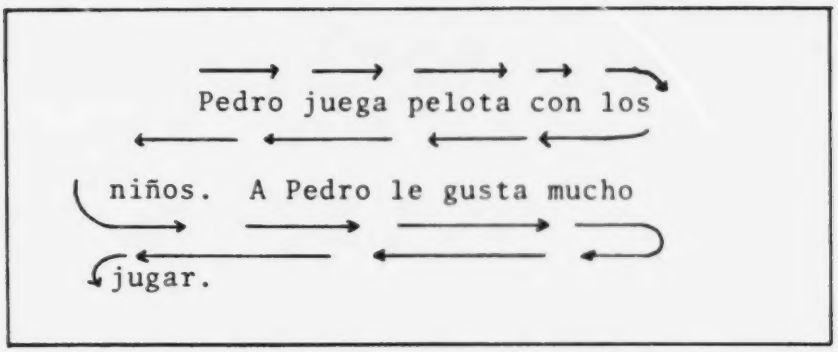


B.

C.



D.



El ejemplo D se usa con lectura a base de experiencia. Primero, la maestra les ayuda a los niños a formular un cuento que ellos dicen. La maestra escribe el cuento en el pizarrón o en un cartelón. Después ella lo lee y al mismo tiempo pasa la mano debajo de cada oración así como la va leyendo. Así se dan cuenta los niños que se empieza a leer de izquierda a derecha y que luego se vuelve a la izquierda otra vez para empezar la siguiente oración o para acabar la oración que se empezó en la primera línea. Esta manera de enseñar esta destreza es más útil que trazar líneas y también tiene más significado por interés.

3. Discriminación Visual.

Es conveniente que el niño posea una discriminación visual para que pueda distinguir la diferencia existente en formas, dibujos, letras, sílabas y palabras similares o diferentes. Por ejemplo, la diferencia visual entre m y n es mínima: la primera tiene tres piernas y la segunda sólo dos. Otras veces la diferencia existe en el tamaño de una línea, por ejemplo, la n y h.

Otro factor es el desplazamiento de la mirada. En el sistema de lectura y escritura en español, como en inglés, el desplazamiento de la mano y de los ojos se hace de izquierda a derecha. El maestro o maestra debe ayudar a los niños a percibir de esta manera y a usar los ojos de manera unida. Si tienen problemas en mover los ojos juntos hacia una sola cosa, es necesario que se examinen para determinar si es problema de salud o nada más de enseñanza. Así la maestra puede seguir con la enseñanza sin dañar más la vista.

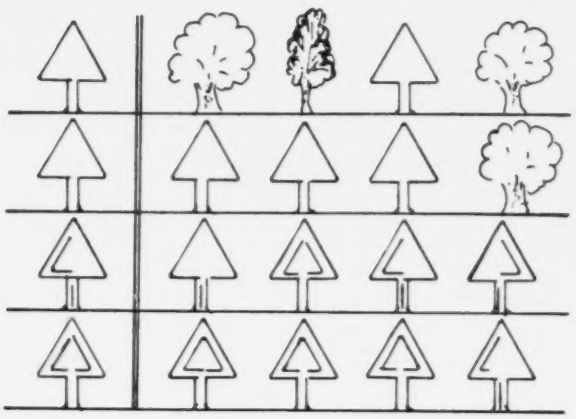
Las destrezas de discriminación visual son las siguientes:

a) dibujo por dibujo
b) forma por forma
c) letra por letra
d) sílaba por sílaba
e) palabra por palabra

Estas destrezas se enseñan una vez a fondo aunque se siguen aprendiendo durante toda la vida, pero en diferente manera.

Actividades Sugeridas:

a) Dibujo por dibujo. Esta habilidad se puede enseñar varias veces pero en niveles diferentes. Sin embargo el concepto inicial se aprende por lo general una vez. No se necesita enseñar otra vez en inglés.



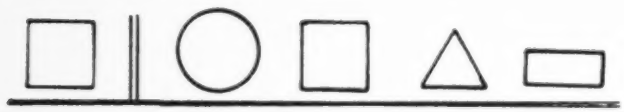
(semejante)

(diferente)

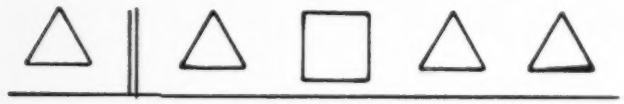
(semejante en forma más difícil)

(diferente en forma más difícil)

b) Figura por figura. Esta habilidad se enseña una vez a fondo. No se necesita enseñar otra vez en inglés.

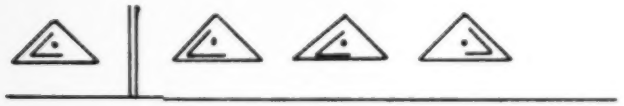


(semejante)



(diferente)

(semejante en manera más difícil)



(diferente en manera más difícil)

c) Letra por letra. En español se necesitan incluir en las lecciones las siguientes letras: ch , ll , ñ , rr .

ch	ll	ch	rr	ñ	semejante
ll	ll	ch	ll	ll	diferente
ñ	n	ñ	m	h	semejante - forma más difícil
m	n	m	m	m	diferente - forma más difícil
o	a	o	c	d	semejante - con otras letras

d) Sílaba por sílaba. Esta habilidad se incluye en español pero no en inglés. Esto debe añadirse en español puesto que las sílabas son muy útiles en el proceso de descifrar porque hay cierta consistencia en la silabificación del español. El proceso de sílaba no se enseña en la lectura en inglés porque no es útil para descifrar, excepto en un nivel alto de instrucción cuando se enseñan las destrezas de análisis estructural.

sa	se	si	sa	su	semejante
che	cho	che	che	che	diferente

e) Palabra por palabra. En español se deben incluir palabras que tienen características únicas en el idioma; como por ejemplo, el acento y las letras adicionales del alfabeto español.

mamá	papá	mamá	mamá	así	semejante
llanta	llave	lloro	llanta	llora	semejante
oso	oso	oso	ala	oso	diferente

4. Memoria visual.

Memoria visual es la habilidad de reproducir imágenes o figuras vistas con anterioridad. Esto es muy importante para el aprendizaje de la lectura. Esta habilidad se enseña igual como en el inglés y debe incluir todas las estipulaciones de la discriminación visual.

Las destrezas de memoria visual son las siguientes:

a) dibujo por dibujo

b) forma por forma
c) letra por letra
d) sílaba por sílaba
e) palabra por palabra

Para enseñar memoria visual se utiliza el siguiente proceso: (1) Se le enseña al niño un dibujo, forma, letra, sílaba, o palabra por unos segundos y luego se cubre lo presentado; (2) el niño entonces debe hallar lo que se le presentó entre otros dibujos colocados en una serie. Se sigue el mismo proceso cuando se enseña el concepto de diferente.

Se le enseña al niño este dibujo; después se esconde o se quita de vista.

Estos dibujos son para que el niño encuentre el que vio por unos segundos. El niño debe escoger el segundo dibujo que es igual al que se le presentó.

C. Discusión sobre las destrezas de aprestamiento

Las destrezas o habilidades de aprestamiento son preparatorias a la lectura. Esto quiere decir que se enseñan casi siempre antes que el niño empiece a leer pero muchas veces se pueden enseñar cuando el niño ya está leyendo lectura simple o corta.

Es importante que la maestra no las use por mucho tiempo porque muchos niños quieren y pueden leer sin tener que pasar por todo esto. La maestra tiene que decidir si todos sus alumnos tienen que pasar por cada destreza o si algunos pueden empezar a leer después de una u otra. Algunos niños pueden empezar a leer con lectura a base de experiencia donde se les enseña

a leer con cuentecitos que ellos hacen. Esto se puede hacer sin tener que enseñar discriminación o memoria visual. Discriminación visual y memoria visual se pueden enseñar cuando el niño lee los cuentecitos propios.

Las habilidades de aprestamiento se deben enseñar sólo una vez en español si el español es el idioma con que el niño empieza su vida escolar. El niño aprende una vez las siguientes habilidades: (1) direccionalidad, (2) discriminación visual, y (3) memoria visual, porque son habilidades que se aprenden una vez. Después, el niño usa estas habilidades con otros idiomas sin necesidad de tener instrucción formal en ellas. Es decir, estas habilidades son transferidas de un idioma a otro idioma.

D. Fonetica

La fonética se incluye en la enseñanza de la lectura como preparación inicial o como instrucción durante las primeras etapas cuando el niño aprende a leer. Esto no quiere decir que es el método de lectura, sino que el español es un idioma básicamente fonético. En español el descifrar es predecible, y así consistente. En la etapa inicial de la enseñanza de la lectura se incluye el descifrar como una parte esencial.

Las fonemas iniciales se introducen ya sea por medio de letras sencillas o por medio de sílabas. Esto depende de la preferencia del maestro o maestra y del formato de libro de texto que se va a usar.

La fonética se puede desarrollar en las siguientes maneras.

(1) Las letras sencillas se pueden enseñar introduciéndolas en posición inicial.

ll - llave

* La ll se introduce oralmente. El niño identifica palabras que empiezan con ll.

- El maestro o maestra escribe la letra y dice el sonido.
- Los niños la leen.
- Los niños la escriben y la leen.

Este proceso se usa con cada letra y sonido hasta que todas las letras se han introducido. Se puede hacer durante la etapa preparatoria a la lectura o durante y en medio de la lectura de los primeros libros.

(2) En el español el proceso normal y más aceptado de introducir los fonemas es el de presentar las vocales primero, después se combina cada vocal con una consonante para formar una sílaba y por último se combinan sílabas para formar palabras. También se pueden formar oraciones con las palabras.

a , e , i , o , u

sa , se , si , so , su

oso , asa , si , su , así , es , ese ,

Ese oso es así.
Así es su oso.
Sí, así es su oso.

Según el ejemplo, se puede ver que un cuentecito simple se puede formar con las cinco vocales y una consonante. Se le sugiere a la maestra que use un cuaderno grande donde puede escribir los cuentecitos apropiados para cada sonido.

(3) Otra posibilidad puede ser la siguiente: se introduce una vocal y una consonante y en ese momento se forman sílabas y después palabras.

Ejemplo: i - s: letras y sonidos
sa , se , si , su: sílabas
se , si , su: palabras

Cuando una vocal se introduce y en seguida una consonante, las posibilidades de formar oraciones son muy limitadas. Es difícil desarrollar

muchas palabras igualmente que oraciones por las limitaciones impuestas por el proceso. Una vez que todas las vocales y consonantes se hayan introducido, el niño puede empezar a leer el texto.

Cuando se enseñan primero las vocales el orden sugerido es primero las fuertes, a, e, o y luego las débiles, i y u. Se sugiere el siguiente orden para la enseñanza de las consonantes, ya que no se enseñan los nombres de las consonantes sino el sonido (fonema) que representa el símbolo escrito.

. Primero las consonantes de los sonidos que se representan con una sola forma o letra:

m, p, t, n, l, d

. Luego las consonantes que representen dificultades por representar dos un sólo sonido, o dos sonidos, u otras dificultadas:

b, v, c, h, r

Plan de Estudio

III. Pre-escritura - escritura - composición

Objetivo: Conocimiento del desarrollo de la pre-escritura, escritura, y composición en relación con la lectura.

Materiales: Lectura sobre la pre-escritura.

Lectura sobre el proceso de escritura inicial.

Lectura sobre el proceso utilizado para desarrollar la composición inicial y la más difícil.

Libros de texto sobre la pre-escritura.

Libros de texto sobre el desarrollo de lenguaje-composición.

Actividades: Se desarrollan fichas de trabajo para la pre-escritura y escritura inicial. Después se hace una compilación de todas las fichas para usar como libro de trabajo.

Se desarrollan cartelones sobre las habilidades de la pre-escritura para usar como materiales de enseñanza.

Se desarrollan cartelones o cuadernos grandes con ejemplos de las letras del alfabeto--letras mayúsculas y minúsculas.

Pre-escritura - Escritura - Composición

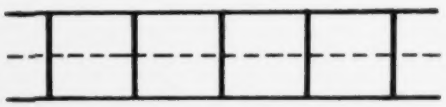
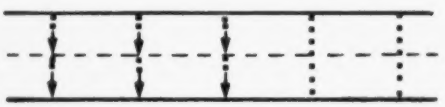
El procedimiento para enseñar la pre-escritura, escritura y composición es básicamente el mismo en inglés como en español, sólo que en español se deben enseñar las letras ñ, ch, ll, y rr en la etapa de escritura inicial. Es decir, se deben de enseñar las cuatro letras adicionales, únicas al español.

Suponiendo la maduración del niño para las actividades manuales, es necesario programar una serie de ejercicios destinados al cultivo de la habilidad de la mano, de los dedos, del brazo y de la muñeca. Un buen entrenamiento es el de recortar, tejer o pintar dibujos pequeños. Pintar

dibujos preparará al niño a escribir de un modo más eficáz. El dibujo sirve para el desarrollo de la capacidad perceptiva y para la memoria visual.

La pre-escritura se desarrolla en la siguiente manera empezando con líneas y después círculos.

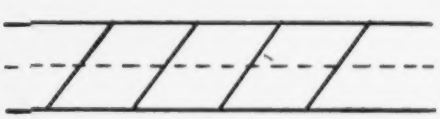
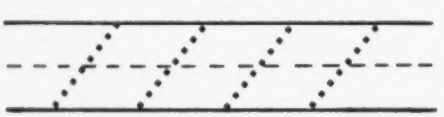
Ejemplos:

(1)  (2) 

El niño traza líneas verticales empezando en la línea de arriba hacia la línea de abajo. Primero se le enseña un modelo como en el ejemplo uno (1) donde la maestra demuestra cómo se hace. Después se le da un ejemplo como dos (2) donde el niño traza líneas sobre cada punto, o más bien une los puntitos para hacer una línea vertical. Esto sirve para enseñar al niño cómo escribir o rayar entre dos líneas y no pasarse de cada línea.

Se debe tomar en cuenta que no todos los niños tendrán que pasar por este proceso según la maduración de cada uno de ellos. Muchos niños ya lo podrán hacer y no es necesario que se repita.

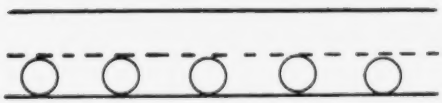
Ejemplos:

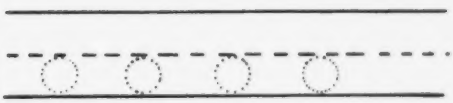
(1)  (2) 

El niño traza líneas diagonales como en el ejemplo anterior, primero, con modelo y después con modelo de puntitos donde el niño une cada punto para hacer la línea. Como se dijo anteriormente, no todos los niños tienen o deben hacer este ejercicio, según la maduración de cada uno de ellos.

Ejemplos:

Modelo

(1) 

(2) 

Modelo

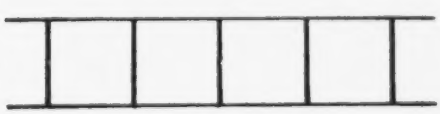
(3)

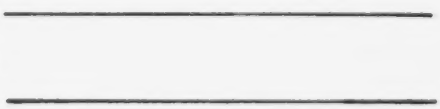
(4)

Al niño se le demuestra cómo hacer círculos entre dos líneas y una quebrada como en el ejemplo (1). Ejemplo (2) es para que el niño practique. Ejemplo (3) es el modelo sin línea quebrada en medio, y ejemplo (4) es donde el niño dibuja lo que ve en el modelo. Es un desarrollo lento que se debe usar con niños que tienen problemas con el uso de la mano, los dedos y la muñeca. Al mismo tiempo, también se debe usar con todo niño que necesite este tipo de práctica.

Ejemplos:

Modelo

(1) 

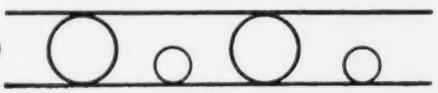
(2) 

Al niño se le enseña el modelo (1) donde se ven líneas verticales sin línea quebrada entre las otras dos líneas. Ejemplo (2) es donde el niño traza las líneas verticales según el modelo en el ejemplo (1). Se hace lo mismo con líneas horizontales.

Ejemplos:

(1)

(2)

(3) 

(4)

Ejemplo (1) es modelo que el niño usa para hacer el ejemplo (2). Ejemplo (3) y (4) incluye círculos grandes y pequeños y se desarrolla en la misma manera.

Lo último de este proceso es donde el niño hace líneas y círculos sin modelo. La maestra nada más dice lo que se debe hacer.

Escritura de letras

En países hispanos se enseñan las dos formas de letras simultáneamente, manuscrita y letra de molde. Se deben proveer muchos modelos de letras por el salón de clase, la pizarra, el tablón de anuncios, los cartelones, y cualquier otro lugar apropiado. También se deben proveer muchas oportunidades para copiar estas formas de letras para el desarrollo del control muscular y la percepción visual.

Primero se unen líneas verticales, diagonales y horizontales para empezar a hacer letras mayúsculas.

Ejemplo:

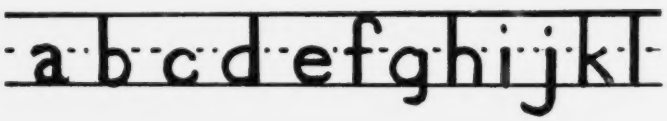
A E F H I K L M N T V W

En segundo lugar, se unen líneas verticales con medios círculos o círculos completos.

Ejemplo:

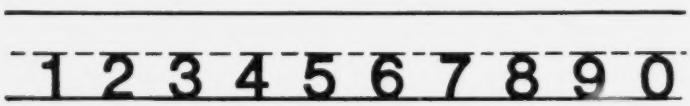
En tercer lugar, se unen las diferentes líneas y círculos para hacer letras minúsculas.

Ejemplo:



Se usa el mismo procedimiento para enseñar a escribir los números.

Ejemplo:



Se sugiere que el proceso de enseñanza empiece con letras que se forman con:

*1. Líneas verticales y diagonales

K M V X Y W N

2. Líneas verticales, diagonales y verticales

A E F H L T L I

3. Curvas, (medios círculos) y círculos

C O S G

4. Líneas curvas y círculos

B D J Q P R U

---

*Información de:

Spanish Language Arts: A Handbook for Primary Teachers. Board of Education, City of Chicago, Illinois, 1975.

Memoria visual y coordinación motriz

Memoria visual y coordinación motriz, que incluye coordinación de los músculos de la mano y los dedos, son habilidades que se pueden desarrollar con tareas y ejercicios de copiar. El niño aprende a escribir y reconocer su nombre y los nombres de los demás alumnos. Ejercicios de copiar también incluyen copiar palabras y oraciones en los libros de texto. Al mismo tiempo se aprende a deletrear palabras introducidas en los libros básicos de lectura.

Los ejercicios de copiar deben ser basados en dictado-copia y se puede utilizar el siguiente proceso: (1) se lee una palabra, frase u oración según el nivel en que se encuentra el niño (se pronuncia lenta pero correctamente); (2) los alumnos copian el dictado; (3) la maestra hace una evaluación sobre el tamaño de cada letra, el espacio entre letras en una palabra, y la separación entre palabras en una frase u oración.

"El dictado es un instrumento excelente que cubre pedagógicamente la larga etapa que media entre el comienzo de la escritura y la maduración de la composición, y que puede ser utilizado convenientemente con relación al . . . aprendizaje de la escritura; . . . la ortografía; apoyo para el aprendizaje de la gramática; iniciación al estudio de textos literarios; enriquecimiento del lenguaje personal. . . ." (Iglesias Marcelo, Juan. "La expresión escrita" en Maíllo, A., A. J. Pulpillo; J. Iglesias; A. Medina. Didáctica de la lengua en la E. G. B. Madrid: Editorial Magisterio Español, S. A., 1971. (p. 199)

Plan de Estudios

IV. Metodología

Objetivo: Conocimiento de los distintos métodos y procedimientos para la enseñanza de la lectura en español.

Materiales:

Lectura sobre los métodos sintéticos (fonéticos).

Lectura sobre los métodos analíticos (globales).

Lectura sobre el procedimiento ecléctico.

Lectura sobre el procedimiento de lectura a base de experiencias.

Transparencias.

Libros de texto usados en las escuelas públicas.

Actividades:

Lectura sobre los diferentes métodos y procedimientos.

Desarrollo de ejercicios o lecciones sobre el uso de cada método o procedimiento para dar experiencias sobre cada uno de ellos. Será útil presentar las lecciones a la clase para discusión y análisis.

Análisis de los libros y manuales de texto para determinar el métodos o procedimientos sugeridos o impuestos.

Análisis y comparación de metodología para la enseñanza de la lectura en inglés y español.

Desarrollo de listas de palabras de más frecuencia en los libros de texto para cada nivel y de cada serie.

Análisis y comparación de los manuales de cada serie de textos.

Métodos sintéticos de lectura

También conocidos como fonéticos - combinan los elementos detallados del idioma en unidades más importantes

1 Método alfabético

2 Método silábico

3 Método fonético

4 Método onomatopéyico

TRANSPARENCIA I

Etapas de los métodos fonéticos

1 Se ven las partes primero

2 Luego se ven partes más grandes:

A. La letra o el sonido

B. La sílaba

C. La palabra

D. La oración

E. El cuento

TRANSPARENCIA II

Método onomatopéyico

SE SIGUEN SEIS PASOS:

1 - LA MAESTRA LEE UN CUENTO

2 - EL ALUMNO REPITE EL SONIDO

3 - (1) LA MAESTRA DA EJEMPLOS DE PALABRAS QUE TIENEN EL SONIDO INICIALMENTE

(2) LOS ALUMNOS DAN EJEMPLOS

4 - LA MAESTRA ESCRIBE EL SIMBOLO QUE REPRESENTA EL SONIDO

5 - LOS ALUMNOS LEEN EL SONIDO

6 - LOS ALUMNOS ESCRIBEN EL SONIDO

TRANSPARENCIA III

Métodos de lectura analíticos

(Métodos Globales)

HAY TRES MÉTODOS BÁSICOS:

1 METODO DEL CUENTO

2 METODO DE LA ORACION

3 METODO DE LA PALABRA

TRANSPARENCIA IV

Etapas de los métodos globales

ESTE MÉTODO PRIMERO INTRODUCE EL MATERIAL COMPLETO Y LUEGO LO PRESENTA POR SUS PARTES.

1 Método del cuento

A. CUENTO
B. ORACIONES DEL CUENTO
C. PALABRAS
D. ANÁLISIS FONÉTICO

2 Método de la oración

A. ORACIONES
B. PALABRAS
C. CUENTOS
D. ANÁLISIS FONÉTICO

3 Método de la palabra

A. PALABRAS
B. ORACIONES
C. CUENTO
D. ANÁLISIS FONÉTICO

TRANSPARENCIA V

A. MÉTODOS DE LECTURA

Los métodos de lectura para la lengua española se dividen en dos grandes categorías:

1) Sintéticos - son los fonéticos.

El término sintético se refiere al proceso mental de combinar los elementos detallados del idioma, sonidos de letras y sílabas, en unidades más importantes, palabras, frases y oraciones.

2) Analíticos - son los globales.

El término analítico se aplica al proceso mental de dividir estas unidades más importantes en sus elementos constitutivos.

El método sintético incluye:

1. Método alfabético. Parte de los signos simples, letras o grafías. Enseña el nombre de las letras y no los sonidos, es decir enseña a leer "ele, eme, ene, pe, ese, jota, etc." El niño deletrea y aprende el nombre de las letras.
2. Método silábico. En este método se emplean como unidades claves las sílabas que más tarde se combinan en palabras y frases. Tiende a resolver la dificultad que crea la pronunciación de las consonantes aisladas. (Así, se combina por ejemplo, "ca", de cama con "sa" de sapo para formar la palabra "casa".)
3. Método fonético.(llamado también fónico). Toma como punto de partida el sonido. Es la enseñanza de las letras por su sonido y no por su nombre. Empieza con el sonido o letra, luego sílabas, palabras y oraciones.
4. Método onomatopéyico. Según Torres Quintero, se combinan con cuidado el análisis y la síntesis. El método busca los sonidos de las letras en algunos ruidos o voces de la naturaleza, en una

onomatopeya, por ejemplo, la "iii" en el llanto de una ratita. Se siguen seis pasos:

a) Cuento relatado por el maestro y pronunciación de la onomatopeya.
b) Repetición fonética de la onomatopeya por los niños individualmente y en coro.
c) Identificación del sonido o letra onomatopéyica como elemento de palabra.
d) El maestro escribe el sonido onomatopéyico.
e) Lectura de la letra por los niños.
f) Escritura de la letra por los niños.

Métodos de lectura analíticos:

Los métodos de lectura analíticos son los globales. Se introduce el todo primero y después las partes. La introducción de la lectura se hace con un cuento, una oración o una palabra. El análisis fonético viene después de la iniciación de la lectura. En el método global puro no se incluye el análisis fonético, pero por lo regular se usa con las palabras nuevas en cada cuento. Hay tres métodos básicos:

1. El método del cuento que se inicia con un cuento. El desarrollo o proceso es:
   (a) se lee un cuento.
   (b) se introducen las oraciones del cuento que tienen las palabras que se van a enseñar.
   (c) se enseñan las palabras.
   (d) análisis fonético de las palabras (si se desea hacerlo).
2. El método de la oración se inicia con una oración u oraciones. El desarrollo o proceso es:
   (a) se introducen las oraciones que tienen las palabras nuevas.
   (b) se enseñan las palabras nuevas.
   (c) se lee un cuento que contenga esas palabras.
   (d) análisis fonético de las palabras nuevas (si se desea hacerlo).

3. El método de la palabra se inicia con las palabras. El desarrollo o proceso es:

   (a) introducción de las palabras nuevas,

   (b) uso de las palabras en oraciones,

   (c) lectura de un cuento que contenga esas palabras, y

   (d) análisis fonético de las palabras nuevas (si se desea hacerlo).

Etapas del procedimiento ecléctico

1 **Preparación** (ESCUCHAR, HABLAR, LEER, ESCRIBIR, DISCUTIR, EXPLICAR Y DESCRIBIR.)

2 **Enseñanza** DE LAS VOCALES A TRAVÉS DE SONIDOS ONOMATOPEYICOS (CON DIBUJOS Y CUENTITOS.)

3 **Visualización** DE PALABRAS

4 **Análisis** DE ORACIONES A PALABRAS Y DE PALABRAS A SÍLABAS

5 **Generación** DE NUEVAS SÍLABAS, PALABRAS Y ORACIONES

6 **Lectura** DE LAS NUEVAS SÍLABAS, PALABRAS Y ORACIONES

7 **Escritura** DE LAS NUEVAS SÍLABAS, PALABRAS Y ORACIONES

8 **Comprensión** DE LA LECTURA

9 **Evaluación**

TRANSPARENCIA VI

B. EL MÉTODO ECLÉCTICO PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA**

El procedimiento ecléctico comprende las etapas siguientes:

1. El período preparatorio, que incluye los ejercicios de escuchar con atención y los de conversación, discusión, explicación y descripción.
2. La enseñanza de las vocales a través de sonidos onomatopéyicos (método fonético); junto con esto se muestra un dibujo de algo o de alguien, cuyo nombre contiene la letra que va a aprender (método audiovisual).
3. La visualización de palabras con sonidos mencionados arriba, en oraciones escritas (método global) después de mostrarse un dibujo.
4. El análisis de las oraciones en frases, de las frases en palabras y de éstas en sílabas (método analítico).
5. La formación de palabras, frases y oraciones nuevas con sílabas derivadas de la etapa anterior (método sintético).
6. La mecanización de la lectura. Se leen las nuevas oraciones recién compuestas por los alumnos.
7. La escritura de las oraciones después de haberse leído (método simultáneo).*

---

*Debe notarse que la enseñanza de la escritura empieza generalmente con la enseñanza de la lectura. Este proceso de enseñanza se llama (en países hispanos) el método simultáneo.

**

Spanish Language Arts: A Handbook for Primary Teachers. Board of Education, City of Chicago, 1975.

8. El ejercicio de comprensión de la lectura: esto comprende la interpretación de la lectura de órdenes sencillas, la interpretación de dibujos, la comprensión de la clasificación de las cosas y el dibujo de ilustraciones de cuentos sencillos.
9. La evaluación del progreso del estudiante.

C. EL MÉTODO DE LECTURA A BASE DE LAS EXPERIENCIAS (EXPERIENCE APPROACH)

Información introductoria:

1. Este método de lectura utiliza y construye las lecciones sobre el idioma y las experiencias de los estudiantes.
2. El material de la lectura consiste en cuentos basados en las experiencias de los estudiantes.
3. Los cuentos son dictados por los estudiantes y escritos por la maestra.
4. La maestra y todos o algunos de los estudiantes participan en una discusión sobre el cuento que se va a escribir.
5. Durante esta discusión, la maestra transcribe (copia) las palabras usadas por los estudiantes en la pizarra o en papel de cartulina.
6. La maestra y los estudiantes leen el cuento juntos o individualmente.
7. El cuento debe ser la base en el cual la maestra desarrolla las destrezas de descifrar y cifrar.
8. Deben extenderse las habilidades de comunicación de los estudiantes.

Información de:

A Guide for Teaching Reading in Spanish L-12. Tucson Unified School District. Summer, 1977.

El desarrollo de cuentos a base de experiencias:

Hay cuatro pasos para el desarrollo de cuentos a base de experiencias: La preparación, compartir verbalmente, copiar (dictado), y otras actividades.

1. La preparación

Materiales: Experiencias

a) Experiencias para compartir

b) Cocinar y probar

c) Excursiones y paseos

d) Películas y transparencias

e) Música (discos, sonidos)

f) Demostraciones de cómo trabajan las cosas

g) Exposiciones compuestas por la maestra o los estudiantes

h) Pintura de retratos

i) Modelar con plastilina o papel

j) Utilización de la literatura (cuentos, poesía, canciones)

1. Escribir otro final para el cuento

2. Escribir un nuevo verso

3. Escuchar cuentos, contar cuentos

K) Jugar juegos que usan la repetición y rima de palabra

l) Traer algo a la clase para compartirlo con la maestra o con los estudiantes.

m) Experiencias sensoriales (probar, tentar, oler)

2. Compartir verbalmente

Después de que los estudiantes hayan participado en una actividad planeada por la maestra, o que un tópico se haya presentado,

la maestra debe guiar la discusión de los estudiantes en grupo. Durante este intercambio, la expresión oral es el primer objetivo. El aceptar las ideas y sentimientos del estudiante en su propio idioma, promoverá la expresión libre y personal.

3. Copiar (dictado)

   A cierto tiempo durante la discusión la maestra empieza a tomar el dictado del niño. Toma una de las oraciones dichas por uno de los niños y la escribe. La maestra invita a los otros niños a que contribuyan oraciones para escribirlas.

4. Otras actividades

   Una vez que el cuento se haya terminado, la maestra puede leer el cuento en voz alta. Los estudiantes pueden leer el cuento con ella, solos o individualmente. Un solo estudiante puede leer una porción del cuento, o la parte que él contribuyó. Las palabras conocidas se pueden subrayar o escribir en tarjetas para agregarlas al banco de palabras. Con el vocabulario nuevo se pueden escribir carteles para tenerlos como referencia en el futuro.

Información de:

A Guide for Teaching Reading in Spanish K-12. Tucson Unified School District. Summer, 1977.

Destrezas del reconocimiento de palabras

1 Percepción visual

2 El reconocimiento de palabras a primera vista

3 Análisis fonético

4 Análisis estructural

5 Uso de claves por medio del contexto

6 Destrezas en el uso del diccionario

TRANSPARENCIA VII

D. DESTREZAS DE RECONOCIMIENTO DE PALABRAS

La lectura es un proceso compuesto de muchas destrezas aisladas que, cuando se juntan, resultan en comprensión del símbolo escrito. Las destrezas importantes que el niño debe adquirir para el reconocimiento de palabras que son parte del proceso inicial de descifrar son las siguientes: *

1. La percepción visual (Picture clues)

   Los retratos son imágenes visuales que el niño usa para resolver las palabras desconocidas.

   Estas imágenes le ayudan al niño a desarrollar sus facultades de observación y le ayudan en su habilidad de descifrar las palabras escritas.

2. Palabras a primera vista (Sight words)

   Estas palabras ya existen en el vocabulario oral del niño. Se aprenden por medio de la repetición y asociación.

   En español, es necesario enseñar ciertas palabras de una sílaba como palabras a primera vista. Estas palabras le ayudan al lector principiante a formar oraciones con significado en el proceso de la lectura.

   Ejemplo: a, de, y, con, el, es, la, etc.

3. Análisis fonético (Phonetic analysis)

   En la enseñanza de la lectura en español, el descifrar es una parte esencial de la etapa inicial en la enseñanza.

   En español, el descifrar es predecible, seguro y consistente.

4. Análisis estructural (Structural analysis)

   Las técnicas para la enseñanza del análisis estructural son básicamente las mismas en la lectura en español y en inglés.

   Algunas de las mayores diferencias en el análisis estructural entre los dos idiomas son las siguientes:

---

*Información de:

A Guide for Teaching Reading in Spanish K-12. Tucson Unified School District, Summer, 1977.

Verbos

Plurales

Géneros

Acentos

5. Claves por medio de contexto (Context clues)

   El uso de claves por medio del contexto para llegar al significado de la palabra se adquiere leyendo o estudiando la palabra en el contexto de la lectura.

   En español el niño puede descifrar la palabra en su etapa inicial de lectura, pero no necesariamente sabe el uso de la palabra. Por eso, esta destreza es necesaria para desarrollar la comprensión del niño de lo que lee.

6. Destrezas en el uso del diccionario (Dictionary skills)

   El proceso de la enseñanza de estas destrezas es igual en los dos idiomas inglés y español.

   Hay que recordar que en español existen las siguientes letras adicionales:

   ch, ll, ñ

Para la percepción visual se pueden usar las mismas actividades y procesos que se utilizan en el inglés. El proceso para el reconocimiento de palabras a primera vista también es igual que en el inglés. Estas palabras se aprenden por medio de la asociación y repetición.

Como el español es un lenguaje básicamente fonético, el descifrar en la parte inicial de la lectura es esencial. El análisis fonético es un proceso para reconocer las palabras. Emplea la relación de los sonidos con ciertos símbolos. La enseñanza de la fonética del español conectada a la lectura puede dividirse en:

1. Asociación de sonido (fonema) con símbolo. Esto incluye el parear el sonido (fonema) con la grafía (letra) que lo representa en la escritura. Hay varias maneras de enseñar pero se pueden seguir los siguientes pasos:

(a) Enseñar dibujo con el sonido en posición inicial y la palabra.

Ejemplo:

dibujo

A - A/A

dibujo

S - S A P O

dibujo

P - P E R R O

dibujo

E - E L E F A N T E

(b) Se les pregunta a los niños qué otras palabras empiezan con ese sonido.

(c) Se enseñan primero las vocales y luego las consonantes.

2. Sílabas

(a) Los niños empiezan a pronunciar sílabas:

dibujo

S - S A P O
S E
S I
S O
S U

(b) Los niños empiezan la silabificación.

Ejemplo:

SA	A
SE	E
I	I
O	O
U	U

(c) Los niños empiezan a leer palabras.

Ejemplo:

S A	S E	S I	S O	S U
A S	E S	I S	O S	U S

E S	O S O
E S A	O S A
E S E	O S A S
S U S I	O S O S

(d) Los niños empiezan a leer oraciones.

Ejemplo: Esa es Susi

Ese oso se asea

Esos son osos

(e) Primero se enseñan las sílabas como:

SA, SE, SI, SO, SU

Después las que llevan dos consonantes.

Ejemplo: BLA, BLE, BLI, BLO, BLU

(f) Los problemas que pueden presentarse son cuando un sonido se representa por escrito de diferentes maneras.

(g) División de palabras en sílabas. Los niños aplican clases de contextos fonéticos a la silabificación para leer nuevas palabras. Reconocen las sílabas de una palabra.

Los procesos para la enseñanza del análisis estructural son básicamente los mismos en el español y en el inglés. Sin embargo hay algunas diferencias muy importantes.

(a) El género en español: Los nombres que indican animales o cosas tienen género masculino o femenino, por lo tanto los artículos y los adjetivos también cambian (con algunas excepciones).

Ejemplo: La gata blanca

El gato blanco

(b) Los plurales se forman con "s", si la palabra termina en vocal; con "es" si terminan en consonante. El adjetivo tiene que concordar con el nombre.

Ejemplo: Los gatos son blancos

(c) Los verbos. Las terminaciones en español son diferentes del inglés. También en español se usa mucho el modo subjuntivo.

(d) El acento en español se escribe en varias ocasiones. La enseñanza del acento es una parte muy importante del análisis estructural en español. El uso o falta del acento cambia el significado de las palabras.

Ejemplo: público, publico, publicó

Bibliografía

Hendrix, Charles. Cómo enseñar a leer por el método global. Editorial Kapelusz, Buenos Aires. 1959.

Fisher, Rosa. El método global analítico: ventajas de su aplicación. Cuadernos Pedagógicos, Editorial Kapelusz, Buenos Aires. 1969.

Olivares Arriaga, María del Carmen. Enseñanza de la lectura-escritura: procedimiento ecléctico. Ediciones Oasis, S.A., México. 1973.

Torres Quintero, Gregorio. Guía del método onomatopéyico. Editorial Patria, S. A., México. 1967.

La siguiente selección ha sido extraída de la disertación doctoral de la profesora María Barrera titulada A Survey on the Status of Reading in Spanish in the First Grades of Texas Schools Involved in Bilingual Education Programs with Emphasis on Schooling, Language Usage, Materials, and the Methodology for Initial Reading, Texas A & I University, Kingsville, Texas, December 1978, pp. 10-49.

Methodologies: Reading in Spanish

A review of the literature and interviews with professors and other professional personnel in Mexico and Spain provided appropriate information on the methodologies for teaching reading in Spanish. In addition, the interviews gave invaluable ideas and opinions on the practical aspects of the methods.

Reading methods can be divided into two basic groups, (1) the phonetic method, which focuses on the word elements and sounds; and (2) the global method, which is initiated through some unit of language such as the word, phrase, sentence or story. A third method, the eclectic, is primarily a combination of the phonetic and the global approaches. This characteristic tends to influence its placement in either of the two basic methods or in a category by itself.

Phonetic Method. The two basic methods are, in addition, classified as either synthetic or analytic although both processes may be used by the individual at different times during the learning process. The phonetic method is primarily classified as a synthetic method, the more traditional one. The synthetic method is based on the assumption that learning can be acquired by going from the simple, the letters or sounds, to the complex, words and phrases.[4] According to Gray[5], the initial emphasis is on the elements of the words which are eventually used as a means to recognize new words. The basic idea within this approach is to study the smaller elements until mastery is achieved. The elements are eventually combined to make larger units which ultimately may include words, phrases and sentences. The learner is ex-

pected to independently and accurately recognize or decode words with the skills developed.[6] Word attack skills, theoretically, will be be well established since sufficient knowledge has been acquired on the form and structure of the language. This process provides the skills necessary for efficient use of time and energy.

Phonetic methods have both the content and the method imposed by the teacher.[7] The letters are an established fact which are taught through institutionalized procedures determined by established theory and which are ultimately imposed on the learner by the instructor.

The phonetic method is also divided into four basic methods: the (1) alphabetic, (2) syllabic, (3) phonetic and (4) onomatopoeic. The onomatopoeic method is included because of its popularity; however, the phonetic approach is used since the emphasis is on the sound. Each method label is descriptive of the manner in which the decoding process is initially introduced.

Alphabetic Method. The alphabetic method is generally considered to be the oldest method. According to Sperb,[8] the alphabetic method was used extensively in Ancient Greece and Rome and was almost universally utilized until the end of the Middle Ages. Like most of the other methods, the alphabetic approach is known by several names that are usually descriptive of the manner in which it is introduced during the initial stages. The following are some of the names which have been used in the past and which are now used only occasionally: spelling method, alphabetic-spelling method, literal method, letter method and ABC method. Alphabetic is the most common name and is used extensively in the literature.

According to Cornejo,[9] the alphabetic method is based on the assumption that the child will master the reading process by becoming familiar with the names and forms of the letters of the alphabet. The word no provides an excellent example. If the word no is first read by pronouncing the n as ene and the ö with its given name, the word will be articulated properly. The pronunciation is sensed by repeating the familiar letters, or by telling the word to the student.[10] Mastery is achieved through repetition until the word is recognized and pronounced in the appropriate manner.

There are two approaches to the alphabetic method. In the first approach, according to Forgione[11] and Thonis,[12] the vowel names and their forms are learned first and are followed later by the consonants. The strategy is one of continuous repetition. After the vowels and vowel combinations are taught, consonants and vowels are combined to make syllables and words. Words combine to form phrases and sentences, depending upon the initial goals.

In the second approach, the letters are learned in alphabetical sequence. Braslavsky[13] proposed the following procedure: the names of the letters are learned first, their forms afterwards, the sounds next, then syllables, and finally the word and its meaning. This approach was originally used to initiate the alphabetic method. The letter names are taught in the following manner: a, b, c, ch, ---etc. Then, letters are combined to make syllables such as ab, eb, be, bi. Finally, syllables and letters are combined into words:

ele + a = la;

ce + a = ca;

ese + a = sa;

ca + sa = casa (la casa).

Basurto[14] provided an example of how the word tomate is learned: "te + o = to; eme + a = ma; te + e = te; to + ma + te = tomate." He added that if this method, the alphabetic, is used, all the letters must be learned. Rébsamen[15] called this an act in which one must "perform a miracle" since the letter names and the letter sounds do not correspond. For example, hache + i + jota + o does not sound like hijo. There is no obvious relationship between the sound and the symbol in this particular instance.

According to Gray,[16] within the alphabetic method, significant reading (reading with meaning) is introduced only after considerable practice at the introductory stage. The focus is on recognition of new words and not on meaning. Due to this characteristic, Basurto[17] classified this method as one of the three basic word recognition methods.

Syllabic Method. According to Pellicer,[18] the syllabic method proceeds from the part to the whole. The difference between the syllabic method and the other two synthetic methods, the alphabetic and the phonetic, is that the syllabic method utilizes two or more letter elements to form a syllabic unit while the other two methods start with one letter.

This method, according to Gray,[19] is based on the assumption that syllables are superior to isolated letters because consonants can be pronounced with more ease and in a more precise manner if combined with vowels. The syllable tends to diminish the difficulties encountered when attempting to pronounce letters such as p, d or q. Difficulties are, however,

encountered with silent letters such as h, u after q, or g and with other letters that do not follow or conform to prescribed patterns.[20]

Basurto[21] classified the syllabic method as one of the word recognition methods since the final outcome is the recognition of isolated words. The synthetic methods are all included in his classification since all focus on the same aspect. The syllabic method, like the phonetic, is also viewed by Basurto[22] as a modification of the basic alphabetic method. The letters are still used but in combinations. No use of their names or spelling is necessary. Rébsamen[23] called this method a "half-brother" to the alphabetic. This seems to be an appropriate description since it is based on the same basic premise (individual letters) while there are differences in the initiating strategies and the amount of letter elements utilized.

There is general agreement on the vowel as the initiating language unit. Spanish vowels are easily pronounced and more stable in their capacity to retain initial pronunciation. At the initial stages, the forms and sounds of all the vowels are often introduced in isolation and/or through words and pictures.[24]

Each vowel is first introduced in words where it appears in initial position and which later serve as key words. Gray[25] included in his book a sample page which illustrated the following process: the picture, the word, and the isolated vowel. The following example shows the stages in the introduction of the vowel a: a picture of a wing appears first which represents the word ala; then the word ala is shown separated by syllables; finally the letters are presented in manuscript and cursive. This same procedure is followed with other syllables and key words.

Initially, the learner is able to recall each syllable because the picture clue is provided in the following manner: a picture of a hand is placed above the syllable ma to show that it is pronounced like ma in mano.. This helps the learner read the word mamá. The same procedure may be followed with a phrase or a sentence. If the phrase says, mamá va a la casa, the ma is like ma in mano, the va is like va in vaca, the a like a in ala, la like la in lápiz, ca like ca in casa and sa like sa in sapo. Each syllable is illustrated with a picture clue visible to the learner. Braslavsky[26] stated that the pictures are eliminated after the word and initial syllables have been internalized. However, not all readers utilized the same key words or picture clues. In fact, not all primers used the preceding approach. Some included a series of repetition exercises without pictures. Students were expected to recognize and pronounce each syllabic method.

The syllabaries, as they were popularly called, represent an approach somewhere between the alphabetic and the syllabic methods.[28] They emphasized syllables instead of letters and consisted of alphabetic exercises that included a consonant and a vowel as the syllabic unit. The visual aids consisted of a card; one side contained the letter; the other contained all the possible combinations with the key letter. One syllabary included the following exercise: Da fe li mo nu; Di fo lu ma ne; Do fa le mi no.[29] This procedure was repeated with different consonants substitued for the d. A syllabary could be known as a Dafelimonu syllabary.

Other syllabaries had statements such as se me debe leche or te veré jefe.[30] Each line used the same vowel but different consonants while the following lines included a different vowel with the same initial consonants.

For example: se me debe leche, si mi dibi liche, so mo dobo locho.[31]

Phonic Method. The phonic method is considered, by Braslavsky,[32] to be the only traditional method that has a correspondence between the written and the spoken language. This correspondence is perhaps best exemplified in Gray's[33] report of the method in which he stated that if the letter sounds are pronounced or said rapidly, words are produced. An excellent example provided by Forgione[34] is the word oso, which is taught first, with each sound pronounced separately. The o-o-o, s-s-s, o-o-o is different than (sic) the o required by the alphabetic method. If the child is taught to pronounce the o, s, o, and then asked to say each letter sound faster and with greater intensity each time, the word oso will eventually be pronounced in the normal spoken form, and the meaning of the word would be established.

There is a consensus of opinion on the theoretical foundation of the phonic method. The word is primarily a combination of sounds; therefore, the sounds of the letters and not their names produce the words. Rêbsamen[35] considered this sound-to-symbol correspondence a characteristic of the educational principle of going from the concrete to the abstract. The concrete is viewed as the sound and the abstract as the letter that produces the sound.

Learning is initiated with the spoken language. Thus, the language unit is the sound. The grapheme form is simultaneously introduced but only for the purpose of establishing a sound-to-symbol relationship. The letter name is not taught during the early stages of the learning process.

The phonic method, according to Pellicer,[36] is a "modification of the alphabetic method which was developed primarily for the purpose of off-

setting its weaknesses." De hant and Gille[37] provided the following example of what the phonic method attempts to remedy. With the alphabetic, the syllabic unit ba would be spelled be a, which are the names of the two letters. This gives the impression that the syllable should be pronounced bea since this is the way the letter names sound. The single syllable suddenly becomes two syllables due to the confusion between letter names and sounds. The phonic method counteracts this by requiring the use of the pure sound of the letters b and a, thus eliminating the medial e sound.

According to Forgione,[38] the phonic method is "an important innovation in the application of the alphabetic method." The innovations are a response to the basic problems encountered with the alphabetic method. The methods differ in some very significant aspects. First, the phonic approach does not require the use of the names of the letters since each one is pronounced by producing the sound associated with the letter. Second, the consonants retain their phonetic value and do not require vowels to assure a correct pronunciation. Third, spelling is not included or even desired in the introductory stages. Fourth, each syllable is studied as one element even if several letters are included.

According to Cornejo,[39] most reading programs that utilize the phonic method in teaching reading in Spanish start the process by introducing first the vowels then the consonants and, finally syllables. The culminating exercises add more meaning to the initial process by combining syllables to form words and words to form phrases, sentences and paragraphs.

The instructional procedures utilized for the initial presentation of the letters within each of the two basic elements, vowels and consonants,

involve teaching the forms of the letters and their sounds simultaneously without focusing on the letter names. The goal of the initial process is to establish a relationship or an association between the sound of the letter and the letter form.[40]

Initial teaching strategies focus on two persons, the teacher and the pupil, each one with certain responsibilities that help to unfold the methodological demands. The first activity, which is ordinarily repeated with every letter, involves the teacher who writes the letter and makes the sound. The second activity involves the pupils who repeat the sound several times. These two activities, which include intensive repetition, help establish the relationship between the sound and the letter.

Rodríguez[41] provided several combinations of vowels and consonants for instructional purposes. The following is the manner in which the elements could be sequenced: vowels, consonant-vowel, vowel-consonant, consonant-vowel-consonant, consonant-vowel-vowel, and consonant-consonant vowel.

The method does not require that all the vowels must be learned before reading can begin. When the sounds of one vowel and one consonant are learned, syllables and words can be made.[42] When another letter sound is learned, it can be combined to the known letter sounds to make additional combinations. Meaningful combinations can be made without a long waiting period.

Braslavsky[43] considered the phonic method to be especially appropriate for Spanish because of the language's exceptional phonetic qualities. Herrera,[44] however, disagreed since some letters are difficult to pronounce in a pure form. Sounds for q and l, as an example, are difficult to form.

In addition, the silent h, the different pronunciations of the r depending upon its position, the sounds of g and c and others are difficult to pronounce in isolation. In spite of these difficulties, Sancho[45] still considered the phonic method appropriate for teaching the sounds of the Spanish language but only when used with the global approach.

Onomatopoeic Method. The onomatopoeic method, as developed by Professor López Quintero, is particularly well known in Mexico.[46] According to Gray,[47] it was developed for the purpose of making the phonic method more interesting. The onomatopoeic method establishes auditory relationships between letters and the natural sounds they represent.[48] This aspect appeals to the personal and environmental interests of the child who is expected to internalize and make the relationships quickly and with accuracy. This facilitates the acquisition of skills needed for the decoding process.

The instructional process of the onomatopoeic method consists of the following four parts: (1) preparatory or initial exercises; (2) language development or oral expression exercises; (3) onomatopoeic recognition of the letters; and (4) finally, forming or making new words.[49] Six basic steps are given for the onomatopoeic recognition of letters. The following six steps are included in the teacher's guide: (1) the teacher reads a story containing an onomatopoeic sound; (2) the children repeat the onomatopoeic sound, individually and as a group; (3) the teacher and the students identify the sound as an initial word element in an oral context; (4) the teacher writes the grapheme on the board; (5) the children read the grapheme; and (6) the children write the grapheme.[50]

The following is a sample of the onomatopoeic sounds and letters associated with the process: i, the cry or squeal of a mouse caught in a trap; u, imitation of a train whistle; and s, the sound of a fire-cracker.[51] Only twenty letters have onomatopoeic sounds. The remaining letters do not have onomatopoeic sounds because none can be found that are appropriately descriptive. One example is the letter h, which is silent, and, therefore, no sound for it can be provided.

An earlier text version of the onomatopoeic method introduced one vowel and one consonant followed by a combination exercise, while a more recent edition introduces the vowels first and then the consonants.[52] According to Professor Cardona,[53] the change was made after a relative of López Quintero assumed publication rights.

Global Method. The global method is based on closely related psychological principles and educational theories which focus on the global nature of perceptual functions. The term global, according to Cornejo,[54] pertains to the manner in which the mind obtains ideas and acquires word recognition skills. Gray stated that psychology has provided the basis for the globalization process of the global method.

> Psychologists have demonstrated that children recognize things and ideas as wholes, more or less vaguely at first, proceeding gradually to the reception of details; this procedure follows the natural mode of perception.[55]

According to García,[56] the child sees the whole first and then the parts. Therefore, the process proceeds from the simple, which is the whole, to the complex, which includes the parts and which involves a more complicated perceptual task. In the area of reading, the simple is the word or the sentence, and the complex is the letter or its descriptive sound. This

is the manner in which the child perceives. The adult, on the other hand, does not follow this pattern since the letter is perceived as more simple than the syllable and the syllable more than the word. Quevedo and Bachiller,[57] however, maintained that the globalization process is normal both for children and adults.

Iglesias[58] stated that "first is the whole and then its elements." In the reading process, the phrase and the word are the whole, while the elements are the syllables and the letters. Since the initial perception is globalized, Desinano de Ossana[59] believed that the details of the whole may actually go unnoticed. The analytical process is an attempt to focus on the parts.

The teaching of reading with the global method or approach is based, according to Doreste,[60] on the same procedure or process used to teach the child to speak. The child hears phrases or sentences and not the individual elements which include syllables and letters neither of which exist for the child. This is one of the reasons why sometimes speech is confused and incomprehensible. As the child matures, speech becomes clearer; words and syllables, in that order, are progressively pronounced in a more distinguishable form. This mechanism, which is a natural process in language learning, is also applicable to reading. Amelia Hamaide, a collaborator of Decroly's, the Belgian psychologist credited with the scientific application of the global method, maintained that it is quite possible to teach a child to read with the same methods a mother utilizes when teaching the child to speak.[61] The normal child should be able to

learn to read with this natural process without the need for systematic instruction. Spoken language is initiated from the beginning with words and sentences and not with syllables and letters. The mother will ordinarily name the object or may use sentences or phrases. Even single words connote complete thoughts and not isolated sounds or words. For example, the isolated word manzana may have several meanings depending on certain factors. The meaning could be "This is an apple," or "Do you want an apple?" More than the isolated word is implied. The child also tends to follow this process. Maíllo[62] stated that with the child, the sentence precedes the word, and ordinarily, the single word as used by the child will have the value of one or two sentences.

The global method includes an analytic approach which is considered a "psychological process by which larger units are broken down into smaller units."[63] The larger parts are the language units used to initiate the reading process. The smaller parts are the syllables and letters which are derived from the analytical process.

Braslavsky[64] stated that the pure global method does not arrive at the elements (syllables and letters) since other intellectual activities intervene. The method does not include an imposed analytic component; this is let to the individual's mental processes. However, judging from the literature, analytic and global are synonymous terms which mean the same. Nevertheless, words may be analysed through an imposed procedure, or a generalization may be made at a subconscious level and later at a conscious level. Dehant and Gille[65] alluded to the subconscious process but did not elaborate. In summary, sound-to-symbol relationships and additional analysis or syllables and words are activities not included

because these are not a part of the method and because they are considered vague and senseless.

The following six steps and ideas were obtained from Thonis'[66] discussion of the global method in its basic form: (1) children are encouraged to make drawings and discuss topics of interest to them; (2) the teacher writes what is said while children are encouraged to copy the written material; (3) classroom items are labeled, and expressions and commands that are in everyday use are written on cards for children to observe and copy; (4) flash cards are made for practice and review activities; (5) the instructional strategies employed should be varied and interesting and may include drawing, talking, reading and copying; and (6) notebooks are kept by the children of all the reading content for future reference. An analytic component is not included. The focus is on the acquisition and understanding of the relationship between speaking, reading, and writing. The development of motor and visual skills are significant features. Auditory skills are neither excluded nor emphasized. The child is not provided with word attack skills although mental inferences may be made. This is one of the reasons why an analytic component is usually included. Without the analytic component, the child may encounter difficulties in trying to decode new and unfamiliar words.

The global method is introduced with either the word, the phrase, the sentence, or the story as the initiating language unit. If the word is the initiating language unit, the assumption is that words are endowed with particular characteristics that make them easy to remember.[67] Phrases or sentences are selected because they represent complete units of thought

while at the same time are considered to be psychologically simple.[68] Pellicer[69] contended that the phrase is more interesting than the word although the latter is frequently used in oral and written situations. The sentence is also considered an extension of the phrase and is selected primarily because this is the language unit that expresses complete ideas; the sentence is the unit of language; therefore, the sentence should be the reading unit. The story may also be selected for the same reasons and because all children like stories.

The content of the language unit is significant to the development of the global method. According to Thonis,[70] the language unit and the other introductory material used to initiate the global method should be meaningful and interesting to children. Pulpillo[71] recommended a particular type of language content and delineated the following process for word selection: (1) the first words should include mamá, papá and other words that have the same emotional impact; (2) the second group should include other vocabulary familiar to the child; (3) the third group should include simple phrases such as mi casa and simple expressions such as me duele la cabeza; (4) additional words include the parts of the body, family and friends' names, animals, home furnishings and wearing apparel. The total content may amount to about a hundred words.

The manner in which the content is acquired is of major importance in the global method. The question is whether it should be provided for or created by the child. Pulpillo,[72] Rodriguez,[73] Doreste,[74] and Forgione[75] concurred on the need to provide meaningful and creative content. If the content is developed creatively by the child, it would very likely be

spontaneous, interesting and meaningful. Therefore, the content should be based on children's experiences and should reflect their own language.

Global methods can be explained and described in different ways, depending on the type of approach used. There are several variations of the global method: the word method, the sentence method and the story method. Each utilizes a different language unit.

Word Method. The word method initiates the learning process with the word. Initially, the child learns primarily by the "see and say" method, which is based on the idea that words have certain characteristics that make them easy to learn and are, therefore, easy to remember. In addition, words are "basic units of both thought and recognition."[76] Learning words as wholes before the elements are identified corresponds closely with the way most children and adults learn visual forms.

Certain strategies used with the word method facilitate learning. One strategy may be one in which sentences or verses are repeated orally until the new words are learned by sight. Pictures and illustrations may also be used to establish meaningful associations. As additional words are learned, these are included repeatedly in phrases and sentences. Through careful planning, the child will be provided with significant practice in appropriate reading material.

After the introduction of the word, the analytic approach is initiated, and the word is divided into its basic elements, syllables and letters. According to Braslavsky, word analysis can be introduced and achieved with two approaches; either the teacher or the student may initiate it.[77]

The following procedures are representative of the word method.

Navarro[78] delineated four basic steps utilizing the word as the introductory language unit: (1) a picture depicting the key word is drawn on the board in order to facilitate the recognition process; (2) flash cards in which the key word or words are written are used systematically; (3) the teacher writes the word a number of times on the board while the children write at their desks; and (4) the children write the word on individual tablets which are later used as reading material. The manner for selecting the key word is not included in the first step. Word method strategies, however, include the utilization of interest or learning centers as a means to elicit words. Games, pictures and drawings may be used as motivational aids to make the language more meaningful and the methods more interesting.

The strategy selected to introduce the words may follow the approach proposed by Carmona.[79] Words are selected from the ones elicited from an interest center. The initial words should be one-syllable such as sol and pan. One syllable words should ultimately aid in the decoding process.

Sentence Method. The sentence method is based on the assumption that the sentence is the appropriate language unit. Sentences are complete thought units that are meaningful to the learner. The sentence method was described in an article written by Carillo in the nineteenth century.[80] The initial reading activity would be a sentence such as el pato nada en la laguna.[81] The child read (sic) the sentence until able to recognize every word in different positions. The analytic procedure was initiated by having the child divide each word into syllables until able to identify them within any word and, finally, to divide each syllable into individual letters. There was no mention of the exact process used to select the sentence if no text was available.

The sentence method is generally initiated through observation and discussion of an activity of interest to the class.[82] From this discussion, one or two sentences are finally selected and written on the chalkboard. The sentence is then read orally and with expression by the teacher and the class. Students are then guided in finding important phrases and specific words within each sentence. The words which are entirely new are taught globally through varied exercises. The final phase includes analysis of the new word elements. The method includes the following procedure. (1) sentence, (2) phrase, (3) word, (4) syllable, and (5) letters.

Story Method. The story method used the story as the language unit to initiate the reading process. This method is based on the assumption that a story expresses a more comprehensive unit of thought than the word or the sentence since it is comprised of a more complete sequence of events with "a beginning, middle, and end."[83] Stories have universal appeal and children find them of great interest; they provide opportunities for discussion, expansion of vocabulary, understanding of relationships, and enjoyment of good literature.

The following outline is a brief description of an initial reading lesson with the story as the language unit: (1) the teacher elicits sentences from the children through a discussion of a particular happening or trip; (2) the teacher draws a picture or pictures on the board and writes the sentence or sentences that describe each one; (3) the class reads the story; and (4) the class analyzes the story and divides it into sentences, words, syllables, and letters.[84]

The following suggests a slightly different approach: (1) the reading lesson is initiated with a story that has rhythmic repetitions; (2) the rhyme is repeated until memorized through the use of songs, games and dramatizations; (3) one sentence from the story is written on the board; (4) the group reads the story; and (5) analysis is initiated after forty or fifty words have been learned by sight.[85]

The story method reported by Gray [86] suggested that the teacher read an altered version of a well-known story. The details are discussed and possibly dramatized in sequence until memorized. The story is then written for all to see, at which time the important details are repeatedly read until easily recognized. The final strategy, as in most global methods, is analytic in nature.

The strategy used to obtain the story seems to be a major characteristic of story methods. Pulpillo[87] offered at least two suggestions that should be considered when selecting the story: it should be simple and suitable to a child's interests, and the ideas expressed should be few and brief. Stories can be either obtained from several sources or created by the children.

Ideo-affective Method. The ideo-affective method is a variant of the word and sentence methods since either the word or the sentence may be used as a language unit. The difference lies in the rationale used to determine the selection of words. According to Forgione,[88] words are not selected arbitrarily or because of unique syllabic structure, but because of their emotional content.

Ideo-visual Method. The terms ideo-visual and global are used interchangeably. Dehant and Gille[89] explained "ideo" as the ideas expressed in the content and "visual" as the graphic representation of the ideas on the printed page. Basically, the same explanation is expressed by García[90] although he also considered a picture a symbol of an idea. Both the printed word and the picture provide the means for more concrete learning. It is expected that ultimately the child will read the word without the visual clues. Decroly called it mental reading because the child reads ideas and not only graphic symbols.[91]

Eclectic Method. The eclectic method is appropriately known also as the mixed method, the combined method, or the analytic-synthetic method. According to Thonis,[92] the eclectic method includes a variety of features taken from several methods for the purpose of providing a more efficient and meaningful learning experience. This is an attempt, Gray[93] maintained, to overcome the weaknesses of highly specialized and restrictive methods. Broader objectives can be developed and achieved within its basic structure.

Desinano de Ossana[94] explained the eclectic method as a means by which the learner may perceive the whole first, then the parts and finally the whole again. When the parts are combined during the final synthesis, the whole should be seen in its proper perspective and in all its dimensions.

Pulpillo[95] considered the eclectic method a process that contains three levels of understanding: globalization, analysis, and synthesis. He perceived globalization as a process primarily suitable for learning the unchangeable aspects of language. Analytic and synthetic components are added

to help the learner understand syllables and letters. After the process is completed, the learner should be able to transfer the acquired skills into attacking new words. Students taught with this method are expected to make sound-to-symbol relationships, take dictation, copy, create new words, visualize the shape of the letters, write the letter forms and understand speech-print relationships.[96]

According to Rêbsamen,[97] eclectic methods include the following five basic steps: (1) words, (2) syllables, (3) letters, (4) syllables, and (5) words. Most of the eclectic methods follow this basic process.

Dehant and Gille[98] divided the combined or eclectic method into two approaches. The first approach utilizes a global orientation and starts with complete sentences, which are followed by analysis and synthesis, at which time new words are made. The second approach is initiated with the vowels, which are then combined with consonants to make additional words. The consonants are obtained from words that are either discovered by the student or provided by the teacher. If the consonant p is to be taught, the initial activity includes a pera, at which time the students are guided in finding new words that start with this particular sound. From the list of words, the p is isolated and is combined with all the vowels. Short words are, during the final phase, developed using the sounds in pera.

Cornejo[99] identified several basic steps of the eclectic method: (1) one word is introduced to the group; (2) the word is represented by a picture to help children make an association; (3) the students read the word and discuss its meaning; (4) the syllables are identified; (5) each syllable is divided into the basic elements; (6) the consonants are combined with vowels to make new syllables; (7) the syllables are com-

bined to make new words; and (8) sentences and stories may be developed as a final activity.

Normal Word Method. According to Braslavsky,[100] an adaptation of the word method is the normal word method. Certain number of words that include all the basic sounds of the language are introduced within the initial reading activities. This eliminates the need to initiate reading through phonics, but does provide some degree of assurance of the early mastery of all phonetic elements.[101] At first, the normal word method included one hundred key words. This proved cumbersome and was later modified to include only words which were absolutely necessary. Selection criteria were: they had to be short, familiar and easy to pronounce.

The instructional process used with the normal word method included the following steps: (1) an object or picture is shown to the child; (2) a discussion is initiated which focuses on the word to be taught; (3) the key word is presented in written form in one or both of the writing methods; (4) the word is divided into its elements, syllables and letters; (5) the word elements are combined to make new words and short sentences if enough new words have been learned; and (6) the same procedure is followed until at least thirty or forty words have been introduced.[102]

Mexican professor Enrique Rébsamen initiated in 1886 a normal word method based on the assumption that while phonetics is the foundation of language, the reading process itself need not begin with the teaching of phonic skills.[103] The steps suggested by Rébsamen were the following: (1) the teacher writes the word on the board, using precise and simple

strokes very slowly so that the child can see and copy on individual boards; (2) the board exercise is erased and the child writes the word from memory; (3) the same process is followed with other words until the child shows signs of confusion, at which time, syllables are identified and studied; (4) two words are then selected that have similar initial or final syllables; (5) the words are pronounced slowly with the syllables clearly identified; (6) the words are written by syllables such as ma no; (7) each syllable is then written ma, no, pa; (8) the same procedure is used with several words until sufficient syllables are available to make new words; (9) when the students show signs of confusion because of the amount of syllables, sounds and then letters are identified; and, finally, (10) the culmination of the method is when all the important sounds have been taught and at which time the first reader with complete sentences is introduced.[104]

In an 1890 manual, Andres Ferreyra also described the normal word method but called it the generative word method.[105] He was very close to Rébsamen's position but brought out a new dimension, the difficulty encountered by the child when attempting to identify word elements without help. Should help be provided by the teacher or should the child proceed through the analytical process by himself? The issue is not answered by Ferreyra. He raised the following issue: if the teacher provides the analytical process, the analysis will be dogmatic and without any internal feeling on the part of the student.

Summary

The review of the literature provided varying degrees of information

in each of the three areas identified: (1) a survey on the status of bilingual education components; (2) a survey on the status of reading in Spanish; and (3) methodologies for teaching reading in Spanish. The status of bilingual education components provided information on the percentage of class time used for instruction in Spanish at the first grade level and the percentage of respondents reporting the use of Spanish in teaching oral and written language activities. Surveys on the status of reading in Spanish were not found in the literature surveyed. Information on methodologies for teaching reading in Spanish was available although most of it was obtained from the research done in two Spanish-speaking countries.

The phonetic methods include three basis approaches: (1) the alphabetic; (2) the syllabic; and (3) the phonetic. Each one contains the following characteristics: (1) the letter or sound is introduced; (2) syllables are formed by combining letters; and (3) words are formed by combining syllables. The first two characteristics are not necessarily introduced in the same order with all methods since the syllabic is initiated with the syllable. It does, however, include the sound and the letter within the basic structure.

Global methods include three basic approaches: (1) the word; (2) the sentence; and (3) the story. Each approach is introduced with either the word, the sentence, or the story. The emphasis is on the globalization process, which requires that the child see first the whole and, finally, the parts. Global methods may also be known with the following names: (1) natural method; (2) visual method; (3) visual-ideographic method; (4) recognition method; or (5) the universal method. All labels are based on the same psychological principle.

The eclectic methods are a mixture or a combination of methods which initiate the reading process in the following manner: (1) the word, sentence or story; (2) the syllable; (3) the letter; (4) the syllable again; and (5) words, sentences, or the story. The final outcome is a recombination process which blends letters into syllables, and syllables into words.

The three approaches used to teach reading in Spanish include the following: (1) the phonetic; (2) the global; and (3) the eclectic. Several methods are included within each of the three approaches.

INSTRUCTIONAL METHODS

Phonetic	Global	Eclectic
Alphabetic	Word	Normal Word
Syllabic	Sentence	Generative Word
Phonic	Story	
Onomatopoeic	Ideo-affective	
	Ideo-visual	

Figure 1

Figure 1 showed the three approaches and the methods included in each one. The onomatopoeic method is derived from the phonic method since its introductory strategy is the sound of the individual letters. Within the global approach are the three basic methods with two additional ones included because of their unique qualities. The eclectic approach included two methods which are basically alike but given different names.

Methodology and Procedures

The following procedural steps were taken in the development of this study: (1) search for background information; (2) construction of the instrument, (3) selection of population; (4) field testing of the instrument, (5) collection of data; and (6) interpretation of data.

Search for Background Information

There seems to be limited information available in this country on the teaching of reading in the Spanish language. Primary sources are teacher's manuals which complement basal series as well as college texts in the general area of education. The nature of these materials precludes the inclusion of any lengthy or in-depth analysis of the reading process.

Due to the apparent lack of materials, two trips to Spanish speaking countries were planned, one to Mexico City and the other to Madrid, Spain. The main objective of the research trips was to obtain general background information on the teaching of reading in Spanish with special focus on methodology. Three main sources of information were initially identified: (1) professors of reading at teacher training institutions and universities; (2) libraries, especially those in the schools of education; and (3) publishing houses and bookstores. A possible fourth source would be the staff of primary schools where reading is initially taught.

Mexico. Three main sources of information in Mexico City were: (1) the UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) library and the department of education staff: (2) an assistant director and reading professor

at the teacher-training institution, the "Escuela Nacional de Maestras;" and, (3) a public school kindergarten teacher. UNAM seemed to have limited resources in this particular area since its main focus is not the training of teachers. However, it did contain college texts on general education which included some information on the area of reading.

The director of the center of pedagogy (Centro de Pedagogía) at UNAM, suggested the national school for teachers (Escuela Nacional de Maestras) as the best source of research materials. These particular institutions are primarily responsible for the training of elementary school teachers where reading is of primary concern.

Professor Catalina Cardona Nava, assistant director of the "Escuela Nacional de Maestras," provided possible research sources and personal viewpoints on reading methodology. The library contained college level texts. Some of the books were translations of familiar ones but of some value to the research. This library served as the basic research source in Mexico City.

Additional information was obtained from an interview with a public school kindergarten teacher, Rosalina Sánchez de la Vega. She provided useful resources and pertinent information on the emphasis of initial reading at the kindergarten level.

Spain. Madrid had four excellent sources of information: (1) the main library at the national university, the "Universidad Complutense de Madrid;" (2) the normal schools which are the teacher training colleges; (3) an author of a reading readiness text and also principal of an elementary school; and (4) the publishing houses and bookstores. The main library at the national university contained some old as well as more re-

cent texts. Since many of the books were translations, authors from foreign countries seemed to provide a great amount of information to the area of reading. This observation was reinforced during interviews with some of the staff of the normal schools.

An excellent resource person was Mr. José María Aceña Palomar, the language professor at the normal school, "Escuela Universitaria de Profesorado de E. G. B., María Díaz Jimenez (sic)." This school trains teachers in general basic education. Professor Aceña lent some of his personal materials which included some that were provided by the federal government and that had been made available only to Spanish educators. He also provided an interesting commentary on the use of basal reading series texts and manuals for specific teacher-training activities.

Several days were spent at the library where professor María Cruz Martín-Vares de Oliveros, librarian and education professor, provided excellent guidance in locating materials. This particular school was the only one of its kind to have a central library.

The second normal school visited was the "Escuela Universitaria de Profesorado de E. G. B., Pablo Montesino." This school did not have a central library but enjoyed the distinction of having Dr. Arturo Medina on its staff, a noted author and authority in the area of language. In addition to his teaching responsibility, Dr. Medina was also the assistant director of the school.

Professor Aceña and Dr. Medina felt that Spanish educators, unfortunately, did not produce enough professional materials on the education of young children. The situation was being remedied, but it would be some

time before such materials became available. Bibliographies were provided that included books each professor felt were the most relevant to the subject of reading in Spanish.

An additional source was provided by Mr. José Luis Castañada Cagigas, a staff member of Editorial Teide. He facilitated an interview with Ms. Encarnación González Amat, author of Senderuela, a reading readiness program published by Editorial Teide. Ms. González, who was also principal of a primary school, the "Colegio Nacional de San Fernando," demonstrated her reading material with two five-year-old children. Additional conferences with two of the teachers and with the school supervisor were held.

The information acquired in the two countries was invaluable to the development of the research process. This provided sources that are not available in this country as well as additional sources not easily obtained. Of perhaps greater significance was the feeling that the knowledge acquired was through first-hand experiences.

Construction of the Instrument

A review of the literature on status surveys showed no appropriate instruments existed for gathering the necessary data; therefore, an instrument was designed containing four areas: (1) scheduling and language usage in the teaching of reading in Spanish; (2) use of Spanish reading texts; (3) reading in English, scheduling and language use; and (4) methodology for teaching reading in Spanish. A copy of the instrument is included in Appendix A.

The four areas were selected after interviews with three bilingual program directors, two consultants and ten teachers. The teacher group,

participants in a workshop conducted by the investigator, provided useful data-gathering topics from which the four areas emerged. The group of teachers, furthermore, suggested relevant questions that could be asked within each of the four areas. The final questions included the suggestions of the teacher-group.

The instrument included an introductory section that would elicit information on the respondents' background, such as: (1) position of respondent within the district; (2) program or programs each respondent is involved in; (3) the language competence of the teacher as determined by a self-evaluation; and (4) the language proficiency of the students and how many in each category.

A final review of the instrument was made by three staff members of the Office of Bilingual Education of the Texas Education Agency. No major changes were recommended. The field test would determine the changes to be made.

Selection of Population

The type of population selected initially to participate in the survey were kindergarten and first grade teachers in bilingual education programs, since it is at these grade levels that most of the decoding process is started and methodological choices are more readily identifiable. After the field test of the instrument, kindergarten teachers were eliminated. Over seventy-five percent of the items were at times answered as non-applicable.

Two reading professors, Dr. Frank J. Guszak from the University of Texas at Austin and Dr. Janet Prange from Texas A&I University were con-

sulted. Based upon their experience, Dr. Guszak and Dr. Prange made the observation that most kindergarten activities were of the socialization type with either limited or no emphasis on the reading process. In addition, it would not be cost-effective to survey kindergarten teachers since the information obtained would be limited. Dr. Guszak, however, added that if kindergarten teachers were to be included, the information acquired would be of interest in determining the amount of formal reading activities done at the kindergarten level.

Field Testing of the Instrument

The survey instrument was field tested three times in addition to careful study by individual bilingual education program directors, consultants and teachers. The latter groups provided invaluable help in formulating and rewording questions and directions after going through the process of responding to the questions.

First Field Test. The first field test was conducted on November 12, 1977 with a group of six kindergarten and first-grade teachers in Port Isabel ISD who were participants in an in-service workshop conducted by the investigator on a Saturday morning. From the beginning there was an apparent lack of optimum conditions appropriate to a field test. Many items were left unanswered. Thirty-three items were considered to be too many. In addition, the answers to the fifteen items related to methodology were contradictory, since the results showed that teachers selected all three methods at different times. The kindergarten teachers considered the questions as non-applicable.

Second Field Test. The second field test was conducted on November 16, 1977 with a group of twenty-two teachers from Robstown ISD. After analysis, the instrument showed similar results as the first field test; the instrument was too long since some of the items were left unanswered and the methodology section showed no particular method as the one used by the respondent. As a result, the instrument was shortened from thirty-seven items to twenty-four items. The methodology section was reduced to four items.

Third Field Test. The revised instrument was field tested on November 30, 1977 with ten first grade teachers from San Benito ISD who were participating in an in-service workshop conducted by the investigator. Clear-cut and precise answers were obtained. None of the items were answered as non-applicable, and the items on methodology provided information on the type of methodology preferred by the teachers.

Data Collection. The data collection procedures were carried out in four phases: (1) printing task; (2) obtaining all the pertinent information about the survey subjects; (3) requesting and obtaining letters of support; and (4) the final mailing of the survey material.

Printing. The survey instrument was appropriately prepared for printing to insure clarity and consistency of print and format, so it would be easily read and answered with minimum confusion. A self-addressed envelope sample was also prepared for printing. Fourteen hundred instruments and self-addressed envelopes were printed.

Survey Subjects. The Texas Education Agency, Office of Bilingual Education, provided a comprehensive list of all Texas bilingual education programs with the following information: title of project, funding level, contact person, name of the superintendent of schools, grade levels, number of teachers at each grade level, and whether endorsed on a permanent or emergency basis.

Letters of Support. The Texas A&I University Bilingual Education Center director, Dr. Mario Benitez, provided a letter of support. The Texas Education Agency, Office of Bilingual Education state director, Mr. Ernest Perez, also provided a letter of support. All letters are included in Appendix B.

Mail-out. Each bilingual program director or contact person within a designated school district was sent (1) a cover letter by the investigator; (2) copies of the two letters of support; (3) sufficient copies of the survey instrument for every first-grade teacher; and (4) sufficient stamped self-addressed envelopes. Some school districts received only one copy of the instrument. Others received as many as two hundred.

Interpretation of Data. Analysis of data was reported in percentages of respondents selecting a particular response. The tables include the following information: (1) total number of teachers responding to all the survey; (2) percentage of teachers responding to all the survey; (3) number and percentage of teachers responding to each item; and (4) percentage of teachers responding to each answer under each item. Discussion of each item and the response selections was part of the interpretation provided by the researcher.

V. Comprensión

Los procesos de la enseñanza de comprensión en el español y en el inglés son básicamente los mismos e incluyen los siguientes:

. Predecir/elaborar— predecir el fin de un cuento o elaborar detalles que puedan occurrir.

. Hallar— hallar información o algún detalle en un cuento o informe.

. Organizar— poner palabras en secuencia o en orden para hacer una oración con buen sentido.

. Recordar— recordar algún detalle o información de un cuento o un informe.

. Evaluar— evaluar o hacer juicio sobre un cuento o informe

Las destrezas de comprensión se pueden encontrar en más detalle en cualquier libro de lectura para la profesora. También se pueden hallar en manuales y guías de maestro.

APENDICE

La ortografía

Las dificultades ortográficas en diferentes idiomas son según la distancia o diferencia entre el lenguaje oral y el escrito. En el inglés, la diferencia entre el lenguaje oral y escrito es enorme y las dificultades ortográficas son bastante notables. Al contrario, en el español, las dificultades ortográficas son menores porque el español es más exacto y sencillo. (Maillo, p. 183). La dificultad de la ortografía consiste en que las imágenes auditivas de las palabras no siempre corresponden con las imágenes visuales y motrices necesarias para la escritura.

Ejemplos:

1. casa - queso (Maillo, p. 183)

[fonéticamente son semejantes
gráficamente no lo son]

2. b-v, g-j, y-ll

[sonidos que son representados por grafías distintas]

3. c, g, y

[grafías que suenan de varias maneras]

4. h

[grafía que no suena de ninguna forma; letra muda. (En algunas ocasiones la u no suena.)]

5. x

[sonidos compuestos que se representan por grafías simples]

6. mp, mb, t, pc, pt, ns

[grupos consonánticos más o menos complejos]

7. actor - actriz

hacer - hago

caber - quepo - cupe

nacer - nazco

ser - soy - era - fuí

8. tubo-tuvo; revelar-rebelar, ay-hay

[palabras que fonéticamente no presentan diferencia alguna, pero se escriben de manera distinta en función de sus distintos significados]

9. campo
tambor
sombra
siempre
compañero
también

generalización: antes de p y b se escribe m

10. risa
rata
rezar
rosario
rueda

generalización: al principio de la palabra se escribe la r sencilla aunque tiene sonido fuerte.

11. observación
obtener
absurdo
sobre
sublime

generalización: antes de consonante se escribe b y no v.

Los ejemplos anteriores son algunas de las dificultades ortográficas del español. Ejemplos 1-5 son ejemplos de grafías y sonidos que causan problemas o dificultades ortográficas. Ejemplo 7 representa varias palabras que cambian según el género, etc. Ejemplo 8 son palabras que suenan igual pero se deletrean diferente porque la función de la palabra le da distinto significado. Ejemplos 9-11 representan palabras con partes fónicas similares con que se puden hacer generalizaciones adecuadas al uso. Hay más dificultades ortográficas que las que se ven en este libro, pero la maestra debe de buscar más información que la que se le ha dado aquí.

Ejercicios que se pueden utilizar para el desarrollo apropiado de la ortografía son los siguientes: (1) ejercicios donde se incluyen palabras que cambian letras o sonidos según el uso; (2) lista de palabras con errores y sin errores donde el niño puede elegir la que es correcta; (3) enseñar derivación de palabras; (4) ejercicios de dictado-copia donde el niño escribe correctamente lo que oye; (5) uso del diccionario para hallar palabras que cambian según la función.

El manejo del diccionario es una técnica importante al servicio de la ortografía. Es necesario formar el hábito de la consulta del diccionario. (Maillo, p. 187). Los siguientes conocimientos son muy importantes.

(1) aprender el orden del alfabeto;

(2) localizar una letra cualquiera dentro del alfabeto - las letras anteriores y posteriores;

(3) clasificar por orden alfabético un grupo de palabras;

(4) utilizar la guía de palabras dada en la cabecera de cada página del diccionario. (Maillo, p. 187)

Reglas de ortografía

Las reglas de ortografía se deben enseñar pero con la participación

activa del alumno en el proceso de generalización. Es más útil la práctica que la memorización por sí mismo.

Libro de consulta: Maillo, A., A. J. Pulpillo, J. Iglesias, A. Medina. Didáctica de la lengua en la E.G. B. Madrid: Editorial Magisterio Español.

★U.S. GOVERNMENT PRINTING OFFICE: 1982-574-271